

Silvia Guerrero Moreno

**EL DESARROLLO DE LA TOMA DE
CONCIENCIA RACIAL. UN ESTUDIO
EVOLUTIVO CON NIÑOS ESPAÑOLES
DE 3 A 5 AÑOS**

I.S.B.N. Ediciones de la UCLM
978-84-8427-519-0



Ediciones de la Universidad
de Castilla-La Mancha

Cuenca, 2007

FACULTAD DE PSICOLOGÍA
DPTO. DE PSICOLOGÍA EVOLUTIVA Y DE LA EDUCACIÓN

EL DESARROLLO DE LA TOMA DE CONCIENCIA *RACIAL*

TESIS DOCTORAL
Silvia Guerrero Moreno

2006

EL DESARROLLO DE LA TOMA DE CONCIENCIA *RACIAL*

Un estudio evolutivo con niños españoles de 3 a 5 años

Autora: Silvia Guerrero Moreno

Directora: Ileana Enesco Arana

Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación

Facultad de Psicología

2006

A mis padres y a Juan

AGRADECIMIENTOS

Cuando comencé la carrera de psicología me imaginaba en un futuro sentada en mi consulta, junto a un paciente tumbado en un diván. Aunque en los primeros años de la licenciatura empecé a comprender que el mundo de la psicología incluía campos que al principio ni sabía que existían, sin duda fue en tercero de carrera cuando todo cambió para mí. Esos experimentos sobre bebés que con tanto entusiasmo y dedicación Ileana Enesco explicaba en sus clases, junto con su personal forma de transmitir el conocimiento, despertaron en mí el interés por la investigación evolutiva. Este interés ha sido el motor principal que me ha impulsado en la realización de esta tesis.

A Ileana Enesco le tengo que agradecer haberme abierto las puertas del mundo intenso y vivo de la universidad y la investigación. Desde que la conocí no ha habido un día que no haya aprendido algo de ella, ganándose desde el principio mi admiración por su trabajo y por su dedicación a aquello en lo que cree. Sin su confianza en mí habría sido imposible realizar este trabajo.

A mis padres, gracias por todo, porque por ellos he podido llegar a donde estoy.

Desde primero de carrera Juan ha estado siempre a mi lado, en los momentos buenos y en los malos. Sin su apoyo todo esto habría sido mucho más difícil.

Las clases de doctorado con Purificación Rodríguez no solo me avivaron aún más el interés por la investigación, sino que me permitieron conocerla personalmente y comprobar, día a día su valía más allá de lo profesional.

Gracias a M^a Oliva Lago, por los numerosos favores que en todos estos años me ha hecho y por darme siempre una sonrisa.

A Alejandra Navarro también le debo mucho. No solo por las interesantes discusiones teóricas que hemos tenido en la Universidad Autónoma sobre mi tesis, sino también por haber sido una pieza clave en los momentos más difíciles de este proceso.

Muchas gracias a Juan Ignacio Aragonés por sorprenderme con sus interpretaciones tan acertadas de aspectos de la vida diaria que, en ocasiones, me han hecho replantearme supuestos básicos. De su influencia ha quedado en mí poner especial cuidado por el trabajo bien hecho.

A Belén García-Torres le agradezco los buenos consejos que siempre me ha dado para mi tesis, convirtiendo callejones sin salida en puntos de inflexión.

Carolina Callejas ha sido mi inyección constante de optimismo. Trabajar junto a ella siempre ha sido un placer y su ayuda desinteresada ha sido notable en este trabajo.

Laura Jiménez, mi amiga y compañera de viaje (en sentido literal y figurado), me ha mostrado siempre la parte positiva de mi trabajo cuando todo parecía oscurecerse.

A Verónica Sevillano le agradezco la ayuda que me ha prestado cada vez que se lo he pedido, y que haya compartido conmigo momentos de distensión que me han facilitado poder continuar con mi trabajo.

A Melanie Killen y a Virginia Lam, les doy las gracias primero, por haberme abierto las puertas cuando llegué a sus países, y segundo, por haberme permitido aproximarme a la investigación fuera de España.

A mis amigos, en especial a mis chicas, Mónica, Susana, Gema y Virginia, gracias por haberme aguantado en los momentos malos.

Y a Mónica Domínguez Ferri, por haberme dado una lección de vida.

ÍNDICE

Introducción.....	9
1. Teorías, Técnicas de Investigación y Definición de Conciencia <i>Racial</i>	14
1. Teorías	14
1.1. Teoría de la Personalidad Autoritaria	16
1.2. Teoría del Reflejo Social	17
1.3. Teoría de la Identidad Social	19
1.4. Teoría Socio-Cognitiva.....	22
2. Técnicas de Investigación.....	30
2.1. Preferencias, Rechazos y Actitudes	31
2.2. Autoidentificación	35
2.3. Categorización Social y Etiquetaje	36
2.4. Algunas Reflexiones sobre el Material	37
3. Definición de Conciencia <i>Racial</i>	38
3.1. Conciencia <i>Racial</i> : Definiciones.....	39
3.2. Caracterización del Concepto de Conciencia <i>Racial</i>	42
2. Componentes de la Conciencia <i>Racial</i>.....	43
1. Categorización Social	43
1.1. EL PROCESO DE CATEGORIZACIÓN.....	43
1.2. El Origen de la Categorización Social	46
1.2.1. La Formación de la Categoría de Género.....	47
1.2.2. La Formación de la Categoría de Raza.....	49
1.2.2.a. Algunas Consideraciones Sobre el Estudio de la Categoría de Raza.....	54
2. Autoidentificación	59
2.1. El Proceso de Autoidentificación <i>Racial</i> en Niños del Grupo Mayoritario.....	60
2.2. El Proceso de Autoidentificación <i>Racial</i> en Niños de Grupos Minoritarios.....	62
2.3. Algunas Relaciones entre la Autoidentificación y otras Habilidades Socio- cognitivas	65
3. Preferencias, Rechazos y Actitudes	67
3.1. Algunas Cuestiones sobre el Estudio de las Actitudes	67
3.2. Las Actitudes en el Niño del Grupo Mayoritario	70
3.3. Las Actitudes en el Niño de Grupos Minoritarios	72
3.4. A Modo de Reflexión.....	73
4. La Evaluación de la Hipótesis Socio-Cognitiva	74

3. La Investigación Empírica: Metodología	82
1. Objetivos e Hipótesis General.....	82
2. Los Participantes.....	83
3. El Procedimiento	84
4. Análisis de Datos y Presentación de Resultados	86
4. Estudio 1	89
1. Objetivos.....	89
2. Participantes.....	89
3. Procedimiento	90
4. Resultados.....	98
5. Conclusiones.....	108
5. Estudio 2	111
1. Objetivos.....	111
2. Participantes.....	112
3. Procedimiento	112
4. Resultados.....	119
5. Conclusiones.....	129
6. Estudio 3	132
1. Objetivos.....	132
2. Participantes.....	132
3. Procedimiento	133
4. Resultados.....	143
5. Conclusiones.....	163
7. Análisis Conjunto de los Estudios 1, 2 y 3.....	166
8. Conclusiones y Discusión.....	174
Bibliografía.....	184
Anexos	201
Anexo 1. Tablas del Estudio 1	202
Anexo 2. Tablas del Estudio 2	205
Anexo 3. Tablas del Estudio 3	208
Anexo 4. Distribución de la población inmigrante en España	215
Anexo 5. Porcentajes medios de respuestas basadas en claves <i>raciales</i> en distintas tarefas y edades de investigaciones españolas previas.....	216
Anexo 6. Entrevista estudio 3	217

INTRODUCCIÓN

El título de esta tesis, *El desarrollo de la toma de conciencia racial*, nos obliga a hacer algunas precisiones previas sobre el término *raza*, un concepto científicamente obsoleto en la actualidad, pero todavía influyente desde un punto de vista social.

La idea de que existen *razas*, entendidas como grupos que tienen un origen común, comparten una base genética y difieren netamente de otros grupos humanos, carece de sentido en la genética actual. Como nos recuerdan Luca y Francesco Cavalli-Sforza (1994), Darwin ya había identificado los graves problemas que existen para definir las *razas* humanas y la arbitrariedad de las “listas” o clasificaciones de las poblaciones humanas en *razas*. La complejidad de las poblaciones humanas actuales, tras su larga historia de migraciones a lo largo y ancho del planeta, hacen completamente inservibles conceptos como *raza* o “pureza genética” (y, por tanto, ridículo además de inmoral, el racismo eugenésico). Sin embargo, en medios no científicos se siguen utilizando clasificaciones *raciales* que pueden incluir desde 3 hasta 50 supuestas *razas humanas*; las personas tendemos a *dividir* a la gente según su color de piel y otros rasgos fenotípicos tradicionalmente asociados a distintas *razas*, y algunos siguen pensando que existen *razas puras*, o que algunas *razas* son *más puras* que otras.

Desde hace aproximadamente 10 años, los científicos sociales que estudian fenómenos como las actitudes y el prejuicio *racial*, han empezado a preocuparse por el uso de términos como *raza*, *blancos*, *negros*, etc., buscando sustituirlos por otras fórmulas, más adecuadas política y socialmente. La razón es que, en países como los Estados Unidos, estos términos han llegado a tener connotaciones claramente peyorativas hasta el punto de adquirir, en algunos casos, la función de insulto (*negro*). Si se consulta la literatura científica a partir de los años 1990, se puede comprobar que muchos autores norteamericanos sustituyen la denominación “*raza*” (referida al color de piel, en particular, de negros y blancos) por la de “etnia”. Sin embargo, esta suplantación de términos lleva a confusión. Por *etnia* se entiende un conjunto de personas que comparten ciertas características culturales como la lengua, la religión o creencias, las costumbres, tradiciones, etc., pero sin que ninguno de estos aspectos sea completamente necesario para pertenecer a una etnia. Por otro lado, dentro de una misma etnia puede haber personas que difieren en rasgos fenotípicos tradicionalmente asociados a las *razas*, así como entre etnias distintas se pueden encontrar personas del mismo perfil fenotípico. Es decir, el concepto de etnia nos remite a aspectos fundamentalmente culturales. El de *raza*, en cambio, nos remite a aspectos fundamentalmente fisonómicos y periféricos (como el color de piel).

Es curioso que, para evitar términos desacreditados como el de *raza*, en los Estados Unidos se ha dejado de hablar de negros y blancos para emplear *afroamericanos* y *euroamericanos*, como si la desaparición de los términos incómodos conllevara la desaparición del prejuicio y la discriminación. ¿Cómo resolver esto cuando hablamos de otros grupos que todavía ocupan posiciones subordinadas en nuestra sociedad, como las mujeres? ¿Habría que evitar esa palabra, “mujer”? ¿Y los homosexuales? Ciertamente, lo incómodo no son las palabras en sí sino aquello a lo que nos remiten, pero evitar su uso sustituyéndolas por otras (que, con el tiempo, podrían llegar a tener idénticas connotaciones) no es, en nuestra opinión, la solución.

Habiendo aclarado esto, podemos decir que el objetivo de esta tesis ha sido estudiar la toma de conciencia de la categoría social de *raza* y no de *etnia*, ya que nos hemos centrado en los aspectos físicos por los que la sociedad divide a las personas en grupos caracterizados como blancos, negros, etc. Su irrelevancia científica, como señalábamos antes, no implica su irrelevancia social, de ahí que se haya optado por estudiar el origen de la conciencia *racial* y que se haya optado por usar los términos de uso social corriente.

Abundando en la diferencia entre *raza* y *etnia*, la conciencia étnica implica una toma de conciencia de la realidad socio-cultural (en tanto que el sujeto conoce y comprende la realidad étnica de los distintos grupos, incluido el suyo propio) más compleja que la conciencia *racial*. Este aspecto enlaza con otro tema, el de la identidad: la dualidad entre identidad *racial* y étnica se asemeja a la dualidad entre identidad sexual y de género. La identidad étnica (*soy judío*, por ejemplo) implica mucho más que la identidad *racial* (*soy blanco*) ya que, como en el caso de la conciencia étnica, conlleva reconocer y comprender la pertenencia a un grupo con quien comparte posiblemente lengua, ciertas creencias y formas de ver la vida, tradiciones, etc.

La dificultad de delimitar conceptos también la encontramos en lo que se entiende por *conciencia* cuando nos referimos a *conciencia racial*. El término proviene del inglés *awareness*, para el que no existe en español una palabra equivalente que traduzca fielmente su significado. Lo más aproximado sería una locución verbal como “darse cuenta”. En este trabajo vamos a entender por *conciencia racial* un proceso que implica que el sujeto “se da cuenta” de que la sociedad distingue a las personas en grupos *raciales* según ciertos rasgos físicos (entre otros, el color de piel). Aunque no estamos aún en el nivel de la *conciencia*, entendida como proceso activo y reflexivo, este “darse cuenta” es más que una mera conducta perceptivo-discriminante que, incluso los bebés, según demuestran algunos estudios, pueden realizar.

En las primeras décadas del siglo XX, Estados Unidos era uno de los países con mayor heterogeneidad étnica, no solo por la población de origen africano asentada desde siglos anteriores, sino también por la enorme afluencia de inmigración que recibió entre las dos guerras mundiales proveniente de distintos países del mundo. No es raro, por tanto,

que los estudios más influyentes sobre las relaciones intergrupales y el fenómeno del prejuicio étnico-*racial* se realizaran en ese país, fuertemente motivados por un interés social, más que teórico, debido a los problemas de la segregación *racial*. Trabajos como los de Kenneth y Mamie Clark, a los que haremos sucesivas referencias en esta tesis, resultaron fundamentales durante los años 1930 a 1950 en los que la discriminación *racial* se cuestionaba cada vez más. Sin embargo, aunque la investigación empírica ha sido mucho más prolífica en los Estados Unidos que en toda Europa a lo largo del siglo pasado, el origen intelectual de muchas de las teorías sobre el prejuicio lo encontramos en Europa.

Entre los estudiosos del tema, los psicólogos evolutivos han proporcionado claves muy importantes para entender el origen del prejuicio y sus determinantes sociales y evolutivos. Durante la primera mitad del siglo XX, varios psicólogos emprendieron estudios sobre las actitudes infantiles hacia miembros del propio y de otros grupos étnico-*raciales* con el fin de entender el origen del prejuicio y los factores que lo condicionan. Desde los años 1960, el estudio evolutivo de la conciencia étnico-*racial* se ha ido extendiendo a muchos otros países de composición multiétnica, tanto occidentales (por ejemplo, Canadá, Australia, Reino Unido) como no occidentales (por ejemplo, Taiwan, Sudáfrica). En países como España o Italia, cuya experiencia con el fenómeno de la inmigración es bastante más reciente, la investigación es todavía muy escasa a pesar de que los problemas que genera la integración multicultural dentro y fuera de las escuelas crecen a un ritmo rápido.

En los últimos 15 años, el número de inmigrantes que han llegado a España se ha cuadruplicado, lo que está produciendo cambios sustanciales en la sociedad española y en las relaciones intergrupales. Mientras que la investigación sociológica sobre los efectos de esta reciente y creciente heterogeneidad étnica en nuestro país es abundante, los estudios propiamente psicológicos y, en particular, evolutivos son todavía escasos. Realmente, sabemos muy poco sobre el origen y desarrollo de la conciencia *racial* en niños pequeños de nuestro entorno, razón por la que emprendimos los estudios que conforman la presente tesis.

Dentro de la investigación evolutiva, la teoría que mayor repercusión ha tenido sobre el desarrollo del prejuicio ha sido la Teoría Socio-Cognitiva (Aboud, 1988), cuyos supuestos han guiado nuestra investigación. Influida notablemente por la teoría de Piaget sobre el desarrollo intelectual, la tesis principal del modelo socio-cognitivo defiende que los procesos cognitivos desempeñan un papel central en el surgimiento y desarrollo de las actitudes hacia los grupos étnicos, destacando que los logros cognitivos son condición necesaria aunque no suficiente para la superación del prejuicio. Sin embargo, como veremos, este supuesto básico carece todavía de un apoyo empírico robusto, sobre todo en lo que respecta a la relación entre desarrollo cognitivo y la toma de conciencia *racial* en niños pequeños.

Esta tesis doctoral se ha realizado en el marco de una beca de Formación de Personal Investigador (FPI). Asimismo, durante el transcurso de la realización de este trabajo, el equipo de investigación ha obtenido tres proyectos financiados con fondos públicos (Plan Nacional, BSO2002-05130; CAM, 06/0053/2003 y CAM, 06/HSE/0025/2004).

A continuación se describe el contenido de esta tesis.

El capítulo primero está dedicado a presentar las teorías más influyentes que desde el siglo pasado han intentado dar una explicación al fenómeno del prejuicio. Pondremos especial interés en la Teoría de la Identidad Social y Teoría Socio-Cognitiva por ser las más influyentes en los últimos años. En este mismo capítulo se realiza una revisión de las técnicas de investigación más relevantes en el estudio de los distintos procesos implicados en el desarrollo de la conciencia *racial*. Desde los procedimientos más clásicos hasta los más novedosos, discutiremos la validez de las medidas y las dificultades de interpretación de los resultados. Por último, terminaremos este primer capítulo revisando algunas de las distintas definiciones que podemos encontrar en la literatura sobre conciencia *racial*.

En el capítulo segundo analizamos los distintos componentes de la conciencia *racial* que han sido objeto de estudio en esta tesis: la categorización social, la autoidentificación y las preferencias, rechazos y actitudes. Presentaremos los resultados más relevantes y sólidos a los que han llegado los trabajos previos y analizaremos las dificultades de investigación y de interpretación de los resultados. Se incluye un último apartado en el que revisamos los estudios empíricos que han intentado poner a prueba la hipótesis socio-cognitiva.

En el capítulo tercero se presentan los objetivos e hipótesis generales de nuestro trabajo, así como los aspectos metodológicos comunes a los tres estudios que integran esta tesis.

Los tres estudios que componen el trabajo empírico esta tesis se desarrollan en los capítulos cuarto, quinto y sexto, respectivamente. En cada uno de ellos se presentan los objetivos específicos que guiaron cada estudio, los participantes, el procedimiento empleado, los resultados más relevantes y un último apartado dedicado a las conclusiones de cada estudio.

El capítulo séptimo presenta los resultados del análisis conjunto de los datos comunes de los tres estudios.

El último capítulo está dedicado a reflexionar sobre las conclusiones finales de nuestro trabajo considerando sus aportaciones y limitaciones. Se presentan, además, un conjunto de propuestas para futuras investigaciones.

CAPÍTULO 1

TEORÍAS, TÉCNICAS DE INVESTIGACIÓN Y DEFINICIÓN DE CONCIENCIA *RACIAL*

1. Teorías

Han pasado más de 80 años desde que el escritor y periodista americano, Walter Lippmann, escribiera: “La mayoría de las veces, no vemos primero y luego definimos, sino que definimos primero y luego vemos” (*Public Opinion*, 1922, p. 81). De este modo, Lippmann definía el concepto de estereotipo y, apoyándose en metáforas como “cuadros dentro de nuestras cabezas”, señalaba que éstos simplifican extraordinariamente la realidad social y nos llevan a relacionarnos con los otros, más desde preconcepciones sobre quién y cómo son que desde la propia experiencia real con ellos. A lo largo del siglo XX, los conceptos de estereotipo y prejuicio penetraron profundamente no solo en la psicología sino también en el discurso social y popular de manera que, actualmente, toda persona tiene una idea de qué son los prejuicios y cómo influyen en la vida social, generalmente de forma negativa. Sin embargo, la explicación de su origen y causas ha ocupado a cientos de investigadores sociales durante todos estos decenios y se puede decir que se sigue discutiendo el valor de las distintas teorías sobre el prejuicio.

En este capítulo se revisan las teorías psicológicas más influyentes sobre el prejuicio, desarrolladas en distintos periodos del siglo XX. Es importante empezar señalando, siguiendo a Duckitt (2001, cit. en Enesco y Navarro, 2002), que la idea de prejuicio como actitud desfavorable e injusta hacia miembros de grupos étnico-*raciales* subordinados, no está presente en el pensamiento occidental hasta principios del siglo XX. Según este autor, la convicción de que algunos grupos humanos (o *razas* en términos decimonónicos) eran superiores a otros no se empezó a cuestionar seriamente hasta después de la Primera Guerra Mundial y solo a partir de entonces, estas creencias se redefinieron como *prejuicio* en lugar de “respuestas naturales de la gente “civilizada” (los occidentales) frente a las “deficiencias de los pueblos inferiores” (cit. en Enesco y Navarro, 2002, p. 95).

Durante el resto del siglo XX, y especialmente a partir de la Segunda Guerra Mundial, los científicos sociales se plantearon desde distintos puntos de vista cómo explicar el fenómeno del prejuicio, cómo abordar su estudio y, sobre todo, de qué forma combatirlo.

Las explicaciones han ido variando, como veremos, según el enfoque teórico del que partían. Así, en los años 30 del siglo pasado, la teoría psicoanalítica tuvo una importante influencia en la definición del prejuicio como proceso inconsciente por el que el individuo

desplaza sus sentimientos de frustración hacia el débil (*chivo expiatorio*). La llegada del conductismo desplazó en cierta medida esta concepción proponiendo un nuevo modelo según el cual los niños *aprenden* los estereotipos, valores y prejuicios que circulan en su sociedad a través de la transmisión social.

Sin embargo, en los años posteriores a la Segunda Guerra Mundial, hubo cambios importantes en las concepciones sobre el prejuicio. Por un lado, al conocerse las atrocidades de la guerra, que para muchos resultaban completamente inexplicables desde la psicología *normal*, varios autores se plantearon la necesidad de una nueva explicación del prejuicio que pudiera dar cuenta del pensamiento fascista que había *justificado* la barbarie nazi. Entre las contribuciones más destacables de esa época está, sin duda, la del filósofo y sociólogo alemán Theodor Adorno sobre la personalidad autoritaria, que sitúa el prejuicio más cerca de una expresión patológica de la personalidad que de procesos normales de aprendizaje. Por otro lado, la obra del psicólogo americano Gordon Allport (1954) supuso no solo el primer intento sistemático de análisis del prejuicio sino sobre todo una fuente inestimable de nuevas ideas sobre su naturaleza, origen y condicionantes, como luego veremos.

Décadas después, varios autores influidos tanto por las ideas de Allport como por la psicología de enfoque cognitivo consolidaron una noción de prejuicio basada en los procesos de categorización, desvinculándolo del carácter patológico que, bajo la influencia de la teoría de Adorno, se le había atribuido (excepto en casos muy extremos). En este marco general, los procesos perceptivos-cognitivos universales se consideran centrales en la explicación del fenómeno, y es así como surgen dos líneas de investigación: desde una perspectiva social, Tajfel y Turner (1979) proponen su Teoría de la Identidad Social, y desde una perspectiva evolutiva de enfoque piagetiano, Aboud (1988) desarrolla una Teoría Socio-Cognitiva del prejuicio.

A continuación, describiremos en mayor profundidad las cuatro grandes teorías que tradicionalmente se encuentran en la literatura como las más influyentes en la explicación del prejuicio: la Teoría de la Personalidad Autoritaria, la Teoría del Reflejo Social, la Teoría de la Identidad Social y la Teoría Socio-Cognitiva. Presentaremos las bases sobre las que descansan cada una de ellas y se dedicará especial atención a los postulados principales de las dos últimas, ya que estas teorías (y sus nuevas formulaciones) son las que siguen apareciendo con más frecuencia en el discurso científico actual. Además, tanto desde la teoría de la identidad social como desde la teoría socio-cognitiva encontramos predicciones sobre aspectos de la conciencia *racial*, tema objeto de estudio en esta tesis. Junto con la descripción de cada teoría presentaremos los resultados empíricos que las apoyan así como las críticas más importantes que han recibido.

1.1. Teoría de la Personalidad Autoritaria

Se puede considerar esta teoría como la primera en abordar de forma sistemática la explicación del prejuicio. Fue propuesta bajo esta denominación por Adorno, Frenkel-Brunswick, Levinson y Sanford (1950), aunque otros autores se refieren a ella como Teoría del Mal Ajuste Emocional (Nesdale, 2001) o Teoría del Estado Interno (Aboud, 1988). En su gestación, recibió mucha influencia psicoanalítica freudiana y conlleva, por tanto, una visión psicodinámica de la infancia. En esta teoría es central el concepto de *chivo expiatorio* como objetivo al que dirigir sentimientos de frustración y agresión.

Sin entrar en un análisis profundo, la gestación del prejuicio sería como sigue. El proceso natural de interacción entre padres e hijos conlleva sentimientos de frustración e ira en los niños, manifestándose en forma de pataletas u otro tipo de agresiones hacia los padres cuando éstos se convierten en fuente de frustración. Estas muestras de hostilidad de los hijos suelen ser castigadas y condenadas por los padres. A partir de aquí, las prácticas educativas pueden conducir a una resolución exitosa del conflicto o, por el contrario, pueden generar una estructura de personalidad que desembocará en la gestación de un individuo prejuicioso. En este último caso, los padres responden generalmente a un modelo educativo de tipo autoritario que condena la hostilidad como parte de los sentimientos humanos, negándola. En esta atmósfera educativa, los niños aprenden que para hacer valer su estatus personal en la sociedad hay que imponer reglas rígidas de conducta (como hacen sus padres), prohibiendo radicalmente cualquier tipo de agresión y eliminando los impulsos antisociales mediante el castigo. Asimismo, dado que los niños no pueden dirigir su hostilidad hacia los padres, aprenden a desplazar esos sentimientos negativos hacia personas que tienen un estatus social más bajo, miembros de un grupo más débil y subordinado. En el futuro, estos niños se convertirán en individuos ansiosos y sumisos ante la autoridad, muy receptivos a los discursos sociales racistas, fascistas o extremistas.

El prejuicio aparece, por tanto, como una proyección hacia los más débiles de los impulsos negativos y antisociales que el individuo es incapaz de controlar. El sujeto prejuicioso llega a serlo como resultado de un mal ajuste emocional originado en prácticas educativas represivas y autoritarias que le predisponen a categorizar el mundo social en clases disjuntas, con límites claros e inflexibles (en términos de “bueno” y “malo”, “correcto” e “incorrecto”). Esta visión general del mundo se aplica a la percepción de situaciones y de personas, favoreciendo la presencia de estereotipos muy rígidos.

En suma, según esta perspectiva, el grado en que un individuo llega a ser prejuicioso vendría determinado por la intensidad de las prácticas autoritarias parentales, lo que explicaría la existencia de individuos más o menos prejuiciosos en la sociedad. Además, ya que el prejuicio se corresponde con una estructura de personalidad, se produce una

cristalización a lo largo de la vida adulta por lo que las posibilidades de ser modificado son cada vez más escasas.

Sin embargo, como señalan algunos autores (Brown, 1995; Duckitt, 2001) una de las críticas más atinadas que ha recibido esta teoría se refiere a la imposibilidad de explicar algunas de las modificaciones históricas que ha sufrido el prejuicio. El ejemplo más claro lo encontramos en la Alemania nazi, época en la que el prejuicio antisemita se incrementó en un periodo de tiempo demasiado corto como para poder explicarse por un cambio en las pautas educativas de las familias. En relación con esto, se ha planteado la dificultad de la teoría para explicar por qué unos grupos son más frecuentemente objeto del prejuicio que otros ya que, según sus presupuestos, cualquier grupo de menor estatus que el propio puede ser objeto de prácticas prejuiciosas (Nesdale, 2001), lo que no ocurre siempre. En otro orden de cosas, la teoría también ha recibido críticas por infravalorar la influencia de otras variables contextuales, más allá de las interacciones familiares responsables de la *personalidad* del sujeto, limitando la explicación del prejuicio a variables fundamentalmente individuales. Por último, los estudios empíricos basados en las hipótesis de esta teoría no son concluyentes respecto a la relación predicha entre estructura de personalidad y prejuicio (para una revisión, véase Brown, 1995). En lo que interesa a nuestro trabajo, quizá lo más destacable es que la teoría de la personalidad autoritaria rara vez ha sido puesta a prueba con niños desde una perspectiva evolutiva.

1.2. Teoría del Reflejo Social

Tal y como indica su denominación, esta teoría explica el prejuicio como un reflejo de los valores y actitudes que están presentes en la sociedad, y que se transmiten a través de distintos agentes sociales (padres, educadores, iguales, medios de comunicación, etc.) Si la anterior teoría fundamentaba su explicación en la personalidad del individuo, esta teoría pone el énfasis en la propia estructura social. Los prejuicios *existen* en la sociedad y el individuo termina por reproducirlos. ¿Pero cómo se produce el paso de lo social a lo individual? Pues bien, esta teoría fundamenta el proceso basándose en dos grandes pilares. De un lado, las motivaciones afectivas del niño por identificarse con los progenitores, agradarles, recibir su aprobación, etc. De otro, los mecanismos generales de aprendizaje, y en particular, del aprendizaje social, para adquirir el repertorio de actitudes y conductas aprobadas por su cultura.

En su libro *La naturaleza del prejuicio*, Allport (1954) propone las líneas maestras de esta perspectiva. Tal ha sido la influencia de esta obra, que recientemente ha sido editado un libro en el que distintos autores (Aboud, Brown, Devine, Dovidio, Duckitt, Gaertner, Pettigrew, Stangor, Turner, entre otros) abordan el legado de Allport 50 años después (Dovidio, Glick y Rudman, 2005).

Sin presentar una formulación detallada del desarrollo del prejuicio, Allport bosqueja tres fases sucesivas en la adquisición de actitudes étnicas a lo largo de la infancia y adolescencia. En los orígenes de este proceso, según el autor, *el niño de 4 años está interesado, siente curiosidad y reconoce los diferentes grupos raciales* (1954, p.289, de la versión castellana) aunque no se pueda hablar todavía de auténtico prejuicio, puesto que en esta fase (que Allport denomina de *aprendizaje pregeneralizado*) el niño carece de categorías estables. Es importante recordar que Allport sostiene que los niños no imitan el prejuicio directamente, sino que, más bien, el deseo de identificarse con los padres y de obtener su reconocimiento les lleva a reproducir sus actitudes. Al principio, muchas de esas conductas que el niño imita carecen de sentido para él, pero con el tiempo irá dotándolas de significado. Puede incluso haber adquirido ciertos rótulos para describir grupos (*negros, blancos, etc.*), sin saber bien a quién adscribirlos. Una vez que el niño ha dado contenido a esas etiquetas, sigue una etapa de *rechazo total* hacia los miembros de los grupos denostados en su entorno. Sin embargo, Allport no minusvalora el papel que puede tener la atmósfera familiar (más o menos prejuiciosa, más o menos permisiva) en el grado en que el niño llegará a ser prejuicioso. No obstante, Allport reserva el término de prejuicio bajo la forma adulta a las actitudes que surgen en la adolescencia y no antes¹. En esta última etapa, a la que el autor denomina de *diferenciación*, el joven maneja ya las categorías étnicas de su cultura generando actitudes cada vez más coherentes entre sí y que se integran en la estructura de su personalidad (Allport, pp.325-342). En palabras de Allport:

Los prejuicios infantiles son en su mayor parte adopciones superficiales. El niño ha aprendido a imitar servilmente la opinión de sus padres o, a reflejar el etnocentrismo de su cultura inmediata. [...] A medida que se aproxima [...] la adolescencia, se encuentra con que sus prejuicios así como su religión o sus opiniones políticas deben transformarse en algo adaptado a su personalidad. Para llegar a ser un adulto con estatus y privilegios, remodela en forma madura sus actitudes sociales, adecuándolas a su propio yo. (1954, p.342 de la versión en castellano)

Ciertos elementos parciales de esta teoría han mantenido su popularidad hasta nuestros días. Por ejemplo, la idea de que los niños *aprenden de lo que ven en sus padres, imitan lo que ven en casa o reflejan lo que se respira en su entorno* persiste en la sociedad. Sin embargo, aunque la teoría del reflejo social puede explicar algunos aspectos del prejuicio, como por qué unos grupos son más frecuentemente objeto de rechazo que otros, quedan sin respuesta otros interrogantes. Una de las críticas centrales que ha recibido esta teoría se refiere a la fuente y los mecanismos de transmisión de valores. Si,

¹ Como veremos, esta idea la retoman muchos autores como Aboud (1988), Rotterdam y Phinney (1987), entre otros, véase apartado 3 del capítulo 2.

como propone la teoría, los valores se transmiten directamente de la sociedad a los individuos (o de padres a hijos) ¿cómo explicar que en una misma sociedad haya individuos más prejuiciosos que otros, e incluso que en una misma familia existan miembros con distintos niveles de prejuicio? Por otro lado, la teoría recibe poco apoyo de los resultados sobre las relaciones entre las actitudes de padres e hijos ya que, por lo general, la correlación es escasa o inexistente.

Por último, como se ve en el anterior fragmento de *La naturaleza del prejuicio*, Allport parece atribuir un papel bastante activo al adolescente mientras que describe al niño como un mero receptor de actitudes y valores. No es raro, por tanto, que a esta teoría se le haya criticado a menudo por esta concepción de la naturaleza infantil.

1.3. Teoría de la Identidad Social

Esta teoría fue formulada en sus orígenes por Tajfel y Turner (1979) quienes definen la identidad social como *aquellos aspectos de la propia imagen del individuo que se derivan de las categorías sociales a las que percibe pertenecer* (Tajfel y Turner, 1986, p.16 tomado de Brown, 1995, de la versión en castellano).

La tesis central de esta teoría es que una condición necesaria para mantener una identidad personal satisfactoria es realizar diferenciaciones positivas entre el endogrupo y los grupos ajenos, en las que salga favorecido el propio grupo en el sentido de percibirlo como superior. Esta teoría pone especial énfasis en aspectos motivacionales para explicar cómo surge el prejuicio y la discriminación.

Algunas hipótesis de esta teoría se han puesto a prueba en numerosos estudios con adolescentes y adultos (para una revisión, ver Brown, 1995). En concreto, la hipótesis del sesgo de favoritismo *endogrupal* ha sido recurrentemente llevada al laboratorio a través de una situación conocida como *paradigma del grupo mínimo*. Sucintamente, consiste en distribuir un conjunto de personas desconocidas entre sí en dos grupos atípicos, pues se elimina el carácter social de grupo. No se conoce la identidad de los otros participantes y nunca se ven las caras ni interactúan entre sí. Los grupos generalmente se forman atendiendo a las preferencias de los participantes por un estilo artístico o por sus gustos musicales, por la puntuación en una tarea de estimación de puntos, e incluso en ocasiones por simple azar. A continuación, los sujetos deben repartir puntos o dinero a los otros participantes anónimos (nunca a sí mismos). Cada individuo conoce del resto de personas solo un número de identificación y si pertenece a un grupo u otro. Muchos estudios muestran que en situaciones de este tipo se tiende a favorecer al endogrupo dando más dinero o más puntos a miembros del propio grupo que a los miembros del otro grupo. Lo interesante de estos resultados es que ocurren a pesar de que en este tipo de situaciones no hay ningún fundamento social en el que basar los juicios.

Cuando la identidad del individuo se ve amenazada, la teoría predice que las personas responderán aumentando los procesos de comparación y diferenciación positiva del endogrupo frente a los grupos ajenos, buscando así mantener una identidad positiva satisfactoria. Según sea la intensidad de la amenaza, la diferenciación intergrupar que realiza el individuo varía, desde valoraciones positivas tanto del endogrupo como del exogrupo (aunque favoreciendo al primero), hasta el desprecio y el prejuicio hacia el grupo ajeno. La pertenencia del sujeto a un grupo dominante o subordinado (en cuanto a las relaciones de poder se refiere, y no de número) influirá en cómo percibe la amenaza para su identidad y en la forma que adopte la búsqueda de satisfacción con la propia identidad.

Se supone que los miembros de grupos privilegiados tendrán niveles de satisfacción altos con la identidad personal puesto que su grupo de referencia tiene un estatus de superioridad respecto a otros grupos. No obstante, esto no siempre es así, y entre grupos dominantes también puede surgir el conflicto. Así, algunos estudios encuentran que entre grupos de alto estatus las similitudes y afinidades pueden servir como elementos de atracción, mientras que otros trabajos indican que si la similitud es muy elevada la identidad puede percibirse como seriamente amenazada, y dar lugar a conflicto.

Cuando el individuo pertenece a un grupo subordinado, la probabilidad de sentir insatisfacción con su identidad es elevada. Tajfel y Turner (1986) proponen que en estos casos, los sujetos buscan vías alternativas de lograr la diferenciación positiva de su propio grupo, o buscan nuevos grupos de pertenencia donde lograr satisfacer la identidad. Esta última opción es inviable, lógicamente, en los casos de grupo étnico y grupo de género. En estas últimas situaciones, las estrategias que se pueden seguir para lograr un autoconcepto positivo son: compararse con grupos de estatus aún más bajo, buscar puntos de comparación que le sean favorables o, en último extremo, enfrentarse directamente con el grupo de mayor estatus. Sin embargo, como señalan los autores, esta última opción solo es posible cuando se dan tres condiciones: 1) que los límites intergrupales se puedan traspasar, 2) que la diferencia de estatus sea inestable y 3) que ésta se perciba como ilegítima e injusta.

La teoría de la identidad social ha encontrado apoyo empírico en las tareas del paradigma de *grupo mínimo*, donde quedan reflejados los procesos de identificación grupal. Esta teoría, además, explica por qué los niños de grupos subordinados suelen identificarse con el grupo dominante y no con el propio, ya que recurre al supuesto de la búsqueda de la identidad social satisfactoria para dar cuenta de estos datos (Beuf, 1977; Cross, 1987; Vaughan, 1987). Esta necesidad de obtener una identidad satisfactoria da cuenta, igualmente, de por qué existen individuos con distintos niveles de prejuicio, algo que no podía ser explicado desde la teoría del reflejo social. En este caso, el nivel de prejuicio dependerá de los valores y las actitudes del grupo con el que el individuo se identifique así como de las comparaciones que realice para lograr la identidad social

adecuada. Por esto mismo, la teoría predice que el prejuicio puede mantenerse estable o incluso aumentar después de la niñez.

En último lugar, recordemos los anteriores resultados que iban en contra de la teoría del reflejo social mostrando que no existe correlación entre las actitudes de los padres y de los hijos. Nesdale (2001, p.68) señala que, desde la teoría de la identidad social, no tiene por qué esperarse este resultado sobre todo en los niños mayores, y lo explica aduciendo que el entorno de niño se expande a medida que crece y el grupo de referencia en el que busca satisfacción no son solo los padres, sino los iguales, el vecindario, etc. De cualquier forma, esta explicación es demasiado débil ya que ni la teoría del reflejo social ni la teoría socio-cognitiva (que describiremos a continuación) reducen el ambiente al entorno familiar.

Sin embargo, la teoría de la identidad social también presenta debilidades o incoherencias. Nesdale (2001) ha señalado que la teoría puede explicar los resultados que muestran una temprana aparición de la conciencia étnico-*racial* en la infancia. Según este autor, desde los 3 años los niños desarrollan una conciencia sobre qué grupos son los de mayor estatus y se comparan como miembros de un grupo étnico frente a otros grupos (de la misma manera que hacen los adultos). Esta afirmación, sin embargo, es bastante atrevida si antes no define cómo se ha medido la percepción de estatus por el niño. En principio, ni con 3 ni con 4 años los niños son capaces de representarse los grupos sociales en términos jerárquicos (por ejemplo, la jerarquización de ocupaciones parecida a la del adulto se desarrolla entre 5 y 7 años, pero la comprensión de por qué difieren en prestigio, remuneración, etc., se dilata hasta la adolescencia, Delval, 1992). Por otro lado, los defensores de la teoría de la identidad social señalan que una de las mayores diferencias con la teoría socio-cognitiva es que solo la primera acepta la posibilidad de que un individuo no desarrolle nunca prejuicio puesto que va a depender de su grupo de referencia (Nesdale, 2001, p. 69). Esta afirmación parece sugerir que la teoría socio-cognitiva entiende el prejuicio como universal e inevitable y que aparece en todos los individuos. Sin embargo, esto solo se desprende de interpretaciones parciales de la teoría de Aboud, como veremos. Por último, aunque ha habido relativamente poca investigación evolutiva desde este marco teórico (Nesdale 2002, Nesdale y Flesser, 1999; Turner y Brown, 1978; Vaughan *et al.* 1981; Yee y Brown, 1992) sus defensores sostienen que muchos de los resultados que se han encontrado con poblaciones infantiles (Davey, 1983, Milner, 1996, Vaughan, 1988) pueden explicarse desde esta teoría con bastante acierto. Incluso autores como Nesdale han propuesto una explicación evolutiva (que detallaremos más adelante) desde los supuestos de la identidad social.

1.4. Teoría Socio-Cognitiva

Esta teoría formulada por Aboud (1988) ha sido la que mayor repercusión ha tenido en la investigación evolutiva del prejuicio. Influida por la teoría de Piaget sobre el desarrollo intelectual, su tesis principal es que los procesos cognitivos desempeñan un papel central en el surgimiento y desarrollo de las actitudes hacia los grupos étnicos.

La teoría socio-cognitiva surge en respuesta a la escasa atención que las explicaciones previas sobre el prejuicio habían otorgado al desarrollo cognitivo del sujeto. Esta teoría propone un modelo de estadios para explicar la adquisición de las actitudes étnicas y predice que el prejuicio se expresa de forma cualitativamente distinta según la estructura cognitiva del sujeto (Aboud, 1977, Goodman, 1964; Katz, 1976; Piaget y Weil, 1951; Porter, 1971; Rotheram y Phinney, 1987). De acuerdo con ello, el prejuicio sería un producto inevitable de las limitaciones cognitivas de los niños, aunque no sería permanente puesto que estas limitaciones son transitorias y finalmente se superan.

Para situar la teoría socio-cognitiva hemos de recordar algunos aspectos de la teoría piagetiana sobre el desarrollo intelectual. Durante el periodo preoperacional, una de las características del pensamiento es estar dominado por la incapacidad para ponerse en el punto de vista del otro, lo que se conoce como egocentrismo. En esta etapa no existe una auténtica lógica de clases ni de relaciones (Piaget e Inhelder, 1966; para una descripción del desarrollo intelectual en la niñez, véase Delval, 1994). Por otro lado, las transformaciones de los objetos quedan solapadas por los estados, sobre todo los presentes, es decir, los niños se centran en los aspectos perceptivamente más salientes, al tiempo que son incapaces de manejar varios rasgos simultáneamente. En torno a los 7 años encontramos un punto de inflexión en la evolución de las capacidades cognitivas del sujeto. La superación de ciertas limitaciones en sus estructuras de pensamiento caracteriza la transición del anterior periodo preoperacional (entre 4 y 7 años) al de las operaciones concretas (a partir de 7 años). Las capacidades lógico-matemáticas y las nociones de conservación, entre otros logros, definen la naturaleza de este periodo.

El prejuicio es cualitativamente distinto de un estadio a otro, y en el periodo lógico-concreto el niño ha desarrollado habilidades de clasificación, entre otras, que le permiten *pensar* en los grupos sociales atribuyéndoles rasgos estables que los definen. Asimismo, se adquieren las nociones de conservación que constituyen una herramienta básica para comprender qué rasgos cambian y cuáles permanecen invariables o estables a lo largo del tiempo. Aunque Piaget desarrolló su teoría de las nociones de conservación en relación con objetos inanimados o físicos, innumerables estudios posteriores lo han aplicado a la comprensión de la constancia del género o de la *raza*. Pero el desarrollo cognitivo no se produce de espaldas al desarrollo afectivo-emocional. En relación con el tema que nos

ocupa, Piaget y Weil (1951) estudiaron distintos aspectos, cognitivos y afectivos, del concepto de nación y de extranjero, encontrando un interesante paralelismo entre ambos terrenos. Así, en el periodo preoperacional, el egocentrismo del niño le impide comprender que ser *extranjero* no es una propiedad permanente, y sus limitaciones cognitivas (tanto en la clasificación como en otras operaciones lógicas) le impiden concebir los grupos como entidades con características estables que las definen. A medida que se desarrollan capacidades como la adopción de perspectivas y la cuantificación de la inclusión, el niño empieza a comprender la relación entre ciudad y país, y empieza a entender que se pueda ser *dos cosas* al mismo tiempo (ginebrino y suizo, en el trabajo de Piaget y Weil). Sin embargo, no es hasta los 10 años cuando se sistematiza la noción de país gracias a la plena comprensión de las relaciones lógicas (de inclusión, simetría). Complementariamente, Piaget y Weil encuentran que, en el terreno afectivo, las preferencias dependen, en la primera etapa, de intereses momentáneos, lo que explica que el niño pueda elegir cualquier país como favorito. En la segunda etapa, el niño subordina sus preferencias a la tradición de los padres y el apego generado hacia ellos, dando justificaciones del tipo *Mi papá y mi mamá son suizos, por eso me gusta Suiza*. En la última etapa, las preferencias ya no están marcadas ni por los intereses momentáneos ni por el apego familiar, sino por sentimientos más generales que han surgido al descubrir una colectividad que tiene valores en sí misma, la sociedad, y al comprender la doble dirección de las relaciones sociales (reciprocidad). En este momento, los ideales colectivos motivan las preferencias (por ejemplo, *me gusta Suiza porque es un país libre*) y, a la vez, el joven entiende que sus preferencias e ideales no tienen por qué ser compartidos por los otros.

A partir de estas ideas, Aboud desarrolla su teoría socio-cognitiva para explicar la evolución del prejuicio. Es importante, sin embargo, resaltar que existen otros antecedentes de la propuesta de esta autora en teorías previas como la de Katz (1976) sobre la adquisición socio-cognitiva de las actitudes o la teoría de las preferencias de Zajonc (1980). Asimismo, la teoría de Block (1973) sobre el desarrollo del papel del género y la de Cross (1980) sobre el desarrollo de la identidad en las personas negras, también han influido sustancialmente en la formulación de Aboud.

En términos generales, esta autora propone que el proceso de gestación y posterior desarrollo de las actitudes étnico-*raciales* se puede explicar atendiendo al curso de dos secuencias evolutivas que se solapan. La primera hace referencia al proceso que domina la comprensión de la realidad en el niño y la segunda se refiere al foco de atención. El momento evolutivo en que se encuentre el niño respecto a estas dos secuencias nos informará de su comprensión de las relaciones entre grupos étnicos. En su descripción, la autora presenta por separado los cambios que se dan en una y en otra secuencia. Aquí

presentamos la evolución conjunta de ambas, con el fin de conseguir una visión evolutiva global de los cambios que se producen en el sujeto en cada una de las fases propuestas.

En la primera etapa, los procesos que dominan las experiencias del niño son emocionales y afectivos. Su atención se focaliza en sí mismo y en personas concretas sin percibir las aún como miembros de un grupo. Las preferencias y rechazos se basan en la necesidad de alcanzar la satisfacción inmediata, y el motor de aquéllas son los sentimientos básicos de miedo y satisfacción. En esta etapa, por ejemplo, se prefiere a una persona que ofrece caramelos, independientemente del color de su piel (Gottfried y Gottfried, 1974). Por lo tanto, las preferencias todavía no están orientadas por el color de piel de los individuos y los niños aún no han desarrollado una conciencia *racial*. En el ámbito de las emociones, el egocentrismo les lleva a atribuir a los demás las mismas que ellos experimentan sin comprender que pueden sentir otras diferentes.

En la segunda etapa, los procesos que dominan la comprensión de la realidad son fundamentalmente perceptivos y el foco de atención se ha desplazado desde el propio individuo hasta el grupo. Estas características facilitan que el niño atienda a los rasgos sobresalientes que marcan las diferencias y semejanzas entre personas (Aboud, 1977; Ramsey, 1982, 1983), y son sobre todo atributos externamente observables (el color de piel, la ropa, el pelo, e incluso el habla) más que cualidades internas, los que atraen la atención (Aboud, 1988, p. 24)

Complementariamente, en esta etapa el niño desarrolla la autoidentificación étnica observando las características que posee en común con su grupo de referencia. Al principio, la atención se centra principalmente en los rasgos salientes que *mejor* marcan las diferencias entre grupos, y el resultado de ello suele ser una inclinación muy pronunciada de favoritismo por lo similar (el propio grupo) y de rechazo hacia lo distinto (los otros grupos), lo que define el momento álgido del prejuicio en la niñez. Piaget y Weil (1951) definieron rasgos parecidos al hablar de la etapa *sociocéntrica* en el desarrollo de las actitudes hacia la nación.

La última etapa se caracteriza porque, según Aboud, *se desarrolla la comprensión cognitiva y el niño empieza a entender categorías y cualidades individuales de las personas* (1988, p. 24). La superación de las limitaciones de la etapa anterior y la mayor flexibilidad cognitiva le permiten comprender que el propio grupo tiene ciertas características en común con otros grupos y no solo rasgos que los diferencian. Una característica esencial de esta última etapa es la vuelta al individuo aunque en un plano diferente del de la primera etapa. Ahora, las cualidades personales prevalecen sobre las características atribuidas al grupo étnico lo que favorece que pueda reconocer similitudes entre él mismo y otra persona de un grupo ajeno, superando así la sobregeneralización de la etapa anterior.

En esta etapa también empieza a comprender los fundamentos de la *raza*, entendiendo que los deseos o atributos inestables, como la ropa, no pueden modificar una cualidad permanente como ésta. La descentración de esta etapa permite a los niños comprender que los demás pueden preferir cosas diferentes a lo que él mismo prefiere y que la percepción de los demás no tiene por qué coincidir con la propia. Todos estos cambios son los que pueden favorecer una reducción en los niveles de prejuicio.

En resumen, Aboud propone que las dos secuencias de desarrollo influirán en la intensidad y en la dirección del prejuicio, así como en el impacto de las variables sociales sobre el desarrollo de las actitudes étnicas.

Aunque la teoría de Aboud supuso una importante aportación a la investigación evolutiva del prejuicio, hemos de destacar algunas debilidades importantes de su planteamiento. En primer lugar, la forma en que separa los tres procesos que, según ella, dominan la experiencia del niño en distintas etapas (desde estados afectivos a percepciones y, finalmente, a cogniciones) resulta artificial desde el punto de vista evolutivo. Es cierto que percepción y cognición son procesos distintos inicialmente, pero es difícil concebir un proceso perceptivo sin cognición en las edades en las que se inicia y desarrolla la conciencia *racial* ni, por supuesto, sin el sustrato motivacional y afectivo. Para hacer justicia a Aboud, ella misma insiste en que se trata de procesos dominantes sin negar la concurrencia de los otros aspectos, pero aún así, esta separación induce a confusión. El origen de esta terminología que emplea la autora lo podemos encontrar un año antes de la formulación de su teoría. Como Aboud señala (1987), su teoría supone una unión de la teoría de Zajonc (1980) sobre las preferencias, y de la teoría de Flavell (1977) sobre el desarrollo. Aboud destaca que Zajonc propone que “los sistemas afectivo, perceptivo y cognitivo pueden operar independientemente uno de otro” (p.52). Continúa Aboud refiriéndose a la teoría de Flavell (1977) de la que dice entiende que “el desarrollo de estructuras perceptivas dirige el de estructuras cognitivas. Esta teoría, junto con la de Zajonc, propondría una secuencia solapada de desarrollo desde procesos afectivos a perceptivos a cognitivos”. En segundo lugar, la consideración de “teoría” a la propuesta de Aboud puede resultar inapropiada, aunque esta crítica se puede extender a otras muchas “teorías” del prejuicio. En efecto, la aportación de Aboud se puede considerar como un conjunto de hipótesis que intentan explicar el desarrollo del prejuicio pero, en sí mismas, estas hipótesis no conforman una teoría.

Sin embargo, las críticas que ha recibido la teoría socio-cognitiva han sido, generalmente, bastante poco sólidas pues se han basado en interpretaciones erróneas o parciales de la *teoría* (para una revisión complementaria, véase Enesco, Guerrero, Callejas y Navarro, en prensa).

Una de las críticas más frecuentes se refiere al supuesto declive del prejuicio a partir de los 7 años, declive que, según Aboud, se produce como consecuencia del desarrollo cognitivo. Aunque varios autores han encontrado pruebas empíricas de esta disminución (Bigler y Liben, 1993; Clark, Hocervar y Dembo, 1980; Fox y Jordan, 1973; Johnson, 1992; Katz y Kofkin, 1997; Yee y Brown, 1992), otros estudios han observado que el nivel de prejuicio se mantiene estable² (Asher y Allen, 1969; Banks y Rompf, 1973; Milner, 1973; Weiland y Coughlin, 1979; Teplin, 1976; Davey, 1983; Nesdale, 2004), e incluso que puede aumentar con la edad (Bartel, Bartel y Grill, 1973; Hraba y Grant, 1970; Nesdale, 2000; Rice, Ruiz y Padilla, 1974; Vaughan y Thompson, 1961). Sin embargo, la propia Aboud no descarta que el prejuicio exista más allá de los 7 años:

Si un niño de 10 años está rodeado por un ambiente familiar y de amistades prejuicioso, esas fuerzas sociales pueden hacerle mantener un fuerte prejuicio a pesar de que se desarrollen nuevas capacidades cognitivas que le permitirían tener actitudes menos prejuiciosas (1988, p. 125)

Actualmente, considerando los datos anteriores y otros que indican que el desarrollo del prejuicio parece ser diferente según el dominio en el que se estudie (etnia, nacionalidad, etc.) (Barret y Buchanan-Barrow, 2002), los propios defensores de la teoría soco-cognitiva afirman que aún quedan numerosas cuestiones por resolver acerca de este fenómeno (Aboud y Doyle, 1993). Recientemente, Aboud (2005) junto con Bigler y Levy ha presentado un modelo en el que integra las distintas variables que consideran implicadas en el origen y reducción del prejuicio. No vamos a entrar en detalle en esta nueva formulación de Aboud, porque es un modelo general que no da cuenta de las diferencias evolutivas de manera específica, ni explica los mecanismos cognitivos que influirían en el desarrollo de la conciencia *racial*. En él prestan especial atención a la influencia del contexto (el tiempo y lugar en el que se sitúa la acción) y pretenden integrar distintas posturas teóricas para lograr una explicación integral del origen del prejuicio y la posibilidad de reducirlo.

Por otro lado, aunque el papel principal en la explicación del prejuicio reside, según esta teoría, en la estructura cognitiva del individuo, se acepta que el contenido de las actitudes está influido por el ambiente que rodea al niño (como podemos observar en la cita anterior), pero con el importante matiz de que son las capacidades cognitivas las que

² En relación con la disminución del prejuicio después de los 7 años, en ocasiones se ha interpretado como una manifestación de que los niños han aprendido cuáles son las respuestas socialmente aceptadas. Sin entrar en profundidad, puede que la reducción del prejuicio, en los casos en que aparece, se explique como consecuencia de ambos procesos simultáneamente. Por un lado, la mayor complejidad cognitiva facilita en el preadolescente la adopción de perspectivas y, entre otros fenómenos, se produce un aumento de contra-sesgos (adscripción de adjetivos negativos al propio grupo y positivos al ajeno); por otro, una mayor conciencia del discurso socialmente aceptado le predispone a manifestar opiniones que pueden no ser genuinas. De cualquier modo, este aumento de la conciencia sobre lo socialmente deseable es posible gracias al desarrollo de habilidades cognitivas.

determinan el modo en que se filtra la información. Esto último ha sido malinterpretado en ocasiones, criticando en la formulación de la teoría socio-cognitiva la ausencia de variables contextuales en la explicación del fenómeno. Barrett y Buchanan-Barrow (2002), por ejemplo, interpretan erróneamente que el contexto inmediato del niño solo influye en que la secuencia de estadios se desarrolle con mayor o menor velocidad. Sin embargo, Aboud y Amato (2001) asumen que en el desarrollo de las actitudes los factores cognitivos, sociales y afectivos están interrelacionados. Incluso, en el origen de la formulación de la teoría, Aboud escribe:

Ciertas sociedades promueven el prejuicio más que otras debido a las relaciones que han sido establecidas entre los grupos. Esto significa que el prejuicio no es un fenómeno universal [...] (1988, p. 29)

Otro de los errores que encontramos en las aproximaciones que realizan autores de otras perspectivas es la interpretación de la experiencia inmediata del niño y su relación con el desarrollo de conocimiento. Desde posturas algo simplistas, algunos autores defienden que *la teoría socio-cognitiva no contempla la posibilidad de que niños y (adultos) puedan desarrollar prejuicio en ausencia de cualquier contacto (negativo) con un grupo étnico minoritario* (Nesdale, 2001, p.67). En la misma línea, Barrett y Buchanan-Barrow (2002) sostienen que la teoría socio-cognitiva asume que la comprensión de los fenómenos sociales depende de la experiencia personal y directa del niño. Si así fuera, señalan los autores, ¿cómo se explica que los niños adquieran conocimientos sobre hechos sociales con los que no han tenido experiencia directa? Desde luego, esta crítica carece de todo fundamento pues, desde el enfoque cognitivo-evolutivo en el que se enmarca la teoría socio-cognitiva, se asume que los niños pueden formular hipótesis sobre factores no observables y adquirir conocimientos sobre fenómenos que están más allá de sus experiencias inmediatas (Enesco, Guerrero, Callejas y Navarro, en prensa).

En cuanto al apoyo empírico con el que cuenta la teoría, varios autores han mostrado que algunas herramientas cognitivas se relacionan con procesos implicados en el desarrollo del prejuicio (Abpoud y Doyle, 1993; Bigler y Liben, 1993; Clark, Hocevar y Dembo, 1980; Doyle, Beaudet y Aboud, 1988; Katz y Zalk, 1978; Semaj, 1980). Pero las cosas no están tan claras. Dada la complejidad de este aspecto, dedicamos el capítulo 2 (apartado 4) a tratar en profundidad en qué medida se ha confirmado la hipótesis general de la teoría socio-cognitiva sobre el papel del desarrollo cognitivo en la evolución del prejuicio.

Al igual que Aboud ha ido otorgando al contexto un papel más predominante en el desarrollo del prejuicio desde la formulación inicial de su teoría, autores de enfoque más social se aproximan a perspectivas evolutivas para intentar explicar los cambios en el

desarrollo de las actitudes étnicas y cómo se llega al prejuicio. Este es el caso de Nesdale (2002), quien propone una secuencia evolutiva del desarrollo del prejuicio teniendo en cuenta aspectos motivacionales. Este autor une elementos de la teoría del desarrollo cognitivo con la teoría de la identidad social, y realiza una descripción de lo que sucede en cada etapa diferenciando cuatro fases. En la primera, denominada de *indiferencia*, los niños menores de 2 o 3 años responden a los objetos sociales centrándose en las características que les llaman la atención, pero las claves *raciales* no son relevantes. La segunda fase la denomina *conciencia étnica* y comienza en torno a los 3 años, en especial en los niños de sociedades de composición étnica heterogénea. El origen de la conciencia étnica se basa en el aprendizaje que el niño realiza de las etiquetas verbales que se emplean en la sociedad para referirse a los exogrupos. Es decir, los niños no construyen categorías sociales de género y *raza* sobre bases idiosincrásicas sino que utilizan las claves sociales establecidas. En esta etapa, la autoidentificación surge poco después de haber reconocido la existencia de distintos grupos étnicos en la sociedad (hacia los 3 años) y se consolida hacia los 6-7 años en sociedades *multirraciales*. La fase que sigue es la de *preferencia étnica*. Gracias a la autoidentificación desarrollada en la etapa anterior, el niño aprende que forma parte de un grupo étnico, hecho que constituye la primera pieza en la construcción de la identidad social. Esto da lugar a dos fenómenos. Por un lado, el niño centra su atención en el propio grupo en mayor medida que en los exogrupos. La atención se focaliza en las similitudes de los miembros de su grupo más que en las diferencias, en la superioridad de su endogrupo más que en la inferioridad del resto de grupos. Nesdale indica que esto es contrario a las predicciones de la teoría de Aboud, donde, según interpreta este autor, la capacidad de categorizar y entender los grupos como tales favorecería el favoritismo endogrupal al mismo tiempo que el rechazo hacia el exogrupo. Por otro lado, este favoritismo endogrupal tiene el matiz de ser una preferencia más que una actitud, que en la terminología de Goodman (1964), como veremos en el apartado 3 de este mismo capítulo, podría coincidir con la denominada *orientación étnica*, es decir, una actitud incipiente. Así, la autoidentificación más que provocar un rechazo hacia el exogrupo provoca una preferencia por el propio grupo. La última fase es la de *prejuicio étnico*. Las preferencias por el grupo de la etapa anterior se convierten, en algunos casos, en prejuicio. El autor destaca que es a partir de los 7 años cuando el prejuicio puede surgir y finalmente cristalizarse. Para que la preferencia étnica se convierta en prejuicio deben darse una serie de cambios. La atención del sujeto se centra en el exogrupo casi de manera obsesiva, sintiendo odio o rechazo hacia sus miembros y desarrollando conductas de discriminación. Estos cambios requieren ciertos prerrequisitos entre los que se encuentran la adquisición de la constancia étnica (la comprensión de que la pertenencia a un grupo *racial* es inmutable a lo largo del tiempo), el proceso de identidad social y ciertas herramientas sociocognitivas (descentración y toma de perspectivas

además de desarrollo moral y prosocial). Nesdale reconoce, no obstante, que hay poca investigación sobre las relaciones entre el prejuicio y estas habilidades socio-cognitivas. Por último, el que las preferencias se conviertan en prejuicio se ve favorecido por varias razones, entre ellas que el endogrupo muestre abiertamente rechazo hacia el exogrupo, que exista conflicto y tensión entre los miembros de los grupos o que el estatus del grupo dominante se vea amenazado.

Una extensión de la teoría de la identidad social ha sido la Teoría de la Auto-categorización (Oakes, Haslam y Turner, 1994; Turner, How, Oakes, Reicher y Wetherell, 1987), que surge como reacción al escaso énfasis dado a los aspectos cognitivos del proceso de la identidad social. Su propuesta de partida es que toda percepción humana es categórica y el individuo se percibe como miembro de una categoría con cuyos miembros comparte atributos que no comparte con miembros de otras categorías. Según el nivel de abstracción en el que los individuos se pueden autocategorizar puede variar mucho desde la identidad circunscrita a lo personal, pasando por la identidad social hasta el nivel más abstracto de la identidad *humana*. Muchos investigadores han intentado estudiar las actitudes étnicas integrando esta teoría con la de la identidad social (Milner, 1996; Nesdale, 2000; Nesdale y Flesser, 1999; Vaughan, 1987).

Como se puede entrever en todo lo anteriormente expuesto, ninguna de las dos grandes teorías se opone radicalmente a la otra, ni siquiera en sus orígenes. Hay que tener en cuenta que ambas surgen en un periodo histórico de gran influencia de la psicología cognitiva y en particular de los estudios sobre cognición social. Ya hemos visto que ni la teoría socio-cognitiva de Aboud niega la influencia social en el desarrollo del prejuicio ni la teoría de la identidad social niega el papel de la cognición en la explicación del prejuicio. El propio Tajfel (1981) dedica todo un capítulo a presentar los aspectos cognitivos implicados en la socialización étnica destacando la importancia de procesos como la categorización, la asimilación y la búsqueda de coherencia. Sin duda, la diferencia más importante reside en que la teoría socio-cognitiva es una teoría evolutiva mientras que la de la identidad social intenta explicar las relaciones intergrupales y las variables por las que el prejuicio se origina, se mantiene, se incrementa o incluso se reduce. Recordemos que la teoría socio-cognitiva propone que entre otros factores, los cognitivos son responsables del surgimiento y posterior desarrollo del prejuicio, así como de su disminución en la preadolescencia. Ahora bien, si el prejuicio tiende a reducirse en la adolescencia, ¿significa esto que la teoría predice bajos niveles de prejuicio en el adulto? No, ni el sentido común ni los estudios empíricos muestran la ausencia de prejuicio en la edad adulta. En realidad la teoría socio-cognitiva habla de un tipo de prejuicio en la niñez cualitativamente diferente del adulto y su objetivo es estudiar las formas que adopta el prejuicio durante su curso evolutivo. Quizá esta diferencia cualitativa entre los prejuicios

infantiles y adultos sea la clave en la que difieren las dos teorías. Aboud formula su teoría sobre el desarrollo del prejuicio, centrando su estudio en el niño. Tajfel y Turner, proponen su teoría de las relaciones intergrupales pensando en adolescentes y adultos, aunque realicen algunos estudios con niños sobre, por ejemplo, las preferencias nacionales. Como vimos, las estrategias que los autores describen para lograr la satisfacción de la identidad social, son estrategias adultas. En este sentido, ambas teorías están estudiando el prejuicio desde distintos ángulos.

En resumen, asumiendo que la manifestación y la comprensión del prejuicio en el niño y en el adulto son diferentes se puede decir que la teoría socio-cognitiva se aproxima mejor a la explicación del desarrollo del prejuicio mientras que la teoría de la identidad social aborda mejor el fenómeno del prejuicio en el adulto.

2. Técnicas de Investigación. ¿Cómo se ha Estudiado el Prejuicio en la Niñez?

El objetivo de este apartado es revisar críticamente las técnicas de investigación que, a lo largo del tiempo, se han diseñado para evaluar distintos aspectos del desarrollo de la conciencia *racial* y el origen de las actitudes. Este paso previo resulta indispensable para interpretar los resultados de la investigación y para entender las divergencias que a menudo se encuentran entre hallazgos de distintos estudios.

Como veremos en el siguiente apartado, el concepto de conciencia *racial* ha sido usado por distintos autores en sentidos variados y sigue sin haber acuerdo unánime sobre su significado psicológico y, por tanto, falta una definición operativa común. Sin embargo, podemos anticipar que existe cierto consenso en lo que se refiere a un primer nivel de conciencia *racial* entendida como comprensión de que las personas pueden “agruparse” por su color de piel, y de que uno mismo pertenece a uno de esos grupos. Aunque hay divergencias respecto a si esta primera toma de conciencia conlleva también una orientación emocional o actitudinal, la mayoría de las investigaciones sobre el desarrollo de la conciencia *racial* han abordado su estudio considerando a la vez distintos aspectos de este *constructo* tales como la identificación y reconocimiento de grupos *raciales*, las preferencias y rechazos hacia ellos, las actitudes (es decir, la atribución de rasgos positivos o negativos a estos grupos), y la autoidentificación o reconocimiento de la propia pertenencia a un grupo *racial*.

Estos aspectos están, sin duda, relacionados en mayor o menor medida y, desde un punto de vista conceptual, resulta artificial separarlos, como veremos en los capítulos dedicados al análisis de los distintos conceptos. Sin embargo, dado que el objetivo aquí es discutir los procedimientos por los que se ha evaluado cada concepto, conducta u orientación, con el fin de facilitar la lectura hemos optado por ordenar la presentación en

distintos epígrafes, cada uno centrado en las técnicas desarrolladas para abordar un concepto o aspecto en particular.

La organización de este capítulo se ha basado en artículos de revisión previos (Aboud, 1987, 1988; Brown, 1995; Enesco, Giménez, del Olmo, Paradela, 1998; Milner, 1983; Nesdale, 2001) así como en el análisis de los estudios empíricos que se han consultado a lo largo de este trabajo. Siendo imposible describir exhaustivamente todas las técnicas de investigación, nos hemos limitado a las que han merecido más atención produciendo un número sustancial de estudios empíricos y de réplicas y revisiones.

Presentamos en primer lugar las distintas técnicas para estudiar las preferencias y los rechazos de los niños hacia miembros de distintos grupos *raciales*, por un lado, y las actitudes propiamente dichas, por otro. Es importante destacar desde ahora que, pese a tener elementos en común, las preferencias/rechazos y las actitudes no son aspectos asimilables. Muy brevemente, podemos decir que las preferencias/rechazos reflejan una elección (lo que se desea, lo que no se desea; lo que gusta o lo que no gusta) mientras que la actitud implica una atribución (positiva o negativa). Volveremos sobre esta diferencia en el capítulo 2 (apartado 3).

El siguiente apartado (2.2) incluye la descripción de técnicas para el estudio de la autoidentificación *racial*, es decir, de la comprensión de pertenencia a un grupo definido por sus *rasgos raciales*. Por último, se describen las técnicas desarrolladas para identificar las capacidades infantiles de categorización social y su comprensión y uso de etiquetas asociadas a la *raza*. La evaluación de estos dos últimos aspectos es fundamental pues se relacionan directamente con ese elemento nuclear de la conciencia *racial* que es reconocer que *existen* distintos grupos *raciales* (que la gente nombra con términos específicos), y que uno mismo forma parte de uno de ellos.

2.1. Preferencias, Rechazos y Actitudes

Antes de presentar las distintas técnicas y procedimientos que se han utilizado para estudiar los aspectos señalados, merecen especial atención los estudios de dos de los investigadores pioneros en este campo, Kenneth B. Clark y E. L. Horowitz. Aunque Horowitz desarrolló sus estudios años antes que Clark, es este último quien más influencia ha tenido en investigaciones posteriores. Comenzaremos por describir su estudio.

El interés del trabajo del matrimonio Clark, llevado a cabo a mediados del siglo pasado (1947), residió en estudiar las preferencias y las actitudes que los niños pequeños mostraban hacia personas de distintos grupos *raciales* así como el reconocimiento de estos grupos y su identificación con alguno de ellos. Los investigadores desarrollaron una prueba, conocida posteriormente como *Prueba de las Muñecas*, en la que a los

participantes se les presentaban dos estímulos (p.ej. una muñeca blanca y una negra). Mediante diversas consignas, se tomaba una medida de las preferencias de los niños (*dame la muñeca con la que te gustaría jugar más*), de las actitudes (*dame la muñeca que te parece mala; la que te parece buena; la que tiene un color bonito*), de la capacidad de los niños para reconocer grupos *raciales* (*dame la que se parece a un blanco; dame la que se parece a un negro*) así como la capacidad para reconocerse como miembro de un grupo *racial*, esto es, la autoidentificación (*dame la que se parece más a ti*). La técnica semiestandarizada diseñada por los Clark, a pesar de haber recibido muchas críticas, ha seguido utilizándose durante décadas con algunas modificaciones (Asher y Allen, 1969; Beuf, 1977; Goodman, 1952; Katz y Zalk, 1974; Spencer, 1984; Vaughan, 1964). En algunos casos, los muñecos han adquirido un mayor grado de realismo (Milner, 1971, 1973) incluyendo variaciones no solo en el color de piel, sino también en otros rasgos *raciales* como características faciales, el tipo de pelo, etc.

Por su parte, con el objetivo de evaluar las actitudes y las preferencias, en sus trabajos Horowitz (1936; Horowitz y Horowitz, 1938), mostraba una serie de fotografías de niños negros y blancos sobre las que aplicaba dos procedimientos. En uno (*Ranks Test*) los niños tuvieron que graduar sus actitudes: *Elige la que parece la mejor persona, la siguiente mejor persona, la siguiente, etc.* En el otro procedimiento (*Show me Test*) se evaluaban las preferencias de los niños mediante consignas tales como *Señala los que te gustaría que estuvieran en tu clase, los que te gustaría que jugaran a la pelota contigo, los que te gustaría que vinieran a una fiesta, etc.* Además de preferencias y actitudes, Horowitz estuvo interesado en evaluar la categoría social que era más relevante para los niños (estatus, etnia, género, edad). Para ello, presentó un conjunto de cinco dibujos que discrepaban en distintas variables sociales. De estos cinco, tres dibujos eran similares en dos rasgos (por ejemplo, tres chicos de color de piel blanco) y otros dos dibujos variaban en un criterio respecto de los tres dibujos presentados inicialmente (por ejemplo, un chico negro y una chica blanca). A continuación, preguntó a los niños sobre estos dos últimos dibujos *¿Cuál es el extraño?*

El ámbito de las actitudes ha sido el terreno en el que se han desarrollado de forma más sistemática distintos procedimientos de evaluación con amplia difusión científica. El destacado interés por este tema sobre otros relacionados igualmente con el desarrollo de la conciencia *racial*, se debe probablemente a las implicaciones, aparentemente más directas que las actitudes tienen sobre problemas sociales como el prejuicio, el racismo o la xenofobia. Además, los resultados obtenidos en los primeros trabajos sobre preferencias, rechazos y actitudes, fueron muy impactantes en una sociedad estadounidense que empezaba a concienciarse del problema de la segregación *racial*. Desde los primeros trabajos de Clark y Clark, donde hemos visto que mediante consignas muy sencillas de elección se evaluaban las preferencias y las actitudes, se han llegado a

elaborar pruebas estandarizadas para tomar una medida de las tendencias actitudinales de los niños. Las técnicas más conocidas y difundidas son el PRAM (*Preschool Racial Attitude Measure*, de Williams y Robertson, 1967; con su versión PRAM II, Williams, Best, Boswell, Mattson y Graves, 1975), la prueba de Katz-Zalk (*Projective Prejudice test*, 1978), el MRA (*Multiresponse Racial Attitude Measure*, de Doyle, Beaudet y Aboud, 1988) y las escalas de puntuación continua (entre otras, la de Aboud, 1981 y la de Aboud y Mitchell, 1977). En el cuadro 1 aparece un breve resumen de cada una de ellas. Mientras las dos primeras técnicas (el PRAM, y su versión ampliada, PRAM II) son de elección forzada, en las dos últimas se presenta un dibujo o una fotografía de un miembro de la categoría social que se desee evaluar y se pide que se sitúe sobre una escala indicando en qué medida posee una determinada cualidad. Por ejemplo, Yee y Brown, (1994) para evaluar las preferencias de género presentaron a los sujetos una escala (tipo Likert) compuesta por siete “caras sonrientes” pidiéndoles que manifestaran sus preferencias asociando fotografías de chicos y chicas a esas distintas caras. En el terreno de las actitudes *raciales*, recientemente McGlothlin y Killen (2005) también han utilizado la escala de “caras sonrientes” para evaluar las actitudes de niños norteamericanos sobre una potencial amistad entre niños de distinto grupo *racial* (blancos y negros).

Aboud (1988) resalta un conjunto de problemas en la evaluación de las actitudes. En primer lugar, al utilizar técnicas de elección forzada, el participante está obligado a elegir uno de los estímulos sin posibilidad de cuantificar el grado de esa elección, por no estar graduada su preferencia mediante, por ejemplo, una escala. Por otro lado, el tipo de técnica empleada para evaluar las actitudes puede hacer que varíen las respuestas de los niños y por tanto, las conclusiones que se deriven de los estudios. Por ejemplo, se ha encontrado que las actitudes negativas hacia los exogrupos se manifiestan con menor grado de intensidad si se miden con escalas continuas en lugar de con las técnicas de elección forzada (Aboud y Mitchell, 1977; Geneesee, Tucker y Lambert, 1978). La solución propuesta a esta disparidad en los resultados suele ser la búsqueda de fiabilidad entre distintos instrumentos de medida. A la dificultad de obtener resultados diferentes según la medida utilizada sobre el mismo fenómeno, se le añade otro problema que consiste en que al estudiar una muestra de niños, las actitudes individuales quedan difuminadas en las del grupo. Así, si en el grupo no aparecen tendencias significativas se suele concluir que no hay una orientación hacia ningún grupo *racial*, aún cuando puedan existir individuos con fuertes tendencias actitudinales en una u otra dirección. Debemos tener en cuenta esta interpretación en cualquier diseño que no realice un análisis intra-sujeto. Por último, otro de los problemas destacados en la revisión de Aboud no es solo metodológico, sino también conceptual. En ocasiones, una misma tarea ha servido para evaluar dos aspectos distintos, como ha sucedido con las preferencias y los rechazos, dando por hecho que la preferencia hacia un grupo está asociada al rechazo hacia el grupo no elegido, sin haber

tomado una medida explícita del rechazo. Aunque este problema aparece con frecuencia asociado a las técnicas de elección forzada, no es exclusivo de estos procedimientos, ya que esta dificultad, más que residir en el método utilizado se debe a las inferencias erróneas que realizan los investigadores a partir de los resultados. Por lo tanto, esta última crítica, más que a la técnica en sí es un problema de interpretación de resultados extensible a otros procedimientos que cometan el mismo error de interpretación.

Cuadro 1

Principales técnicas de evaluación de las actitudes

PRAM <i>Preschool Racial Attitude Measure</i> Williams y Robertson, 1967	Variación de la técnica de diferencial semántico. Consiste en 36 ítems (24 <i>raciales</i> y 12 sobre género) El sujeto debe asignar adjetivos (positivos y negativos) a fotografías que representan a personas negras y blancas. Según asocie los adjetivos positivos a los blancos y los negativos a los negros se interpreta como prejuicio contra negros (y viceversa). Ej: Aparece un dibujo de dos niños (negro y blanco). <i>Uno de estos niños es bueno; una vez salvó a un gatito que se estaba ahogando. ¿Cuál de ellos crees que es el niño bueno?</i>
PRAM II Williams, Best, Boswell, Mattson y Graves, 1975	Variación el PRAM. Se incluye un nuevo grupo <i>racial</i> : los indios. Como antes, el sujeto debe asignar adjetivos a dibujos de gente de distinta <i>raza</i> . Incluye dos subseries de 18 ítems (24 <i>raciales</i> y 12 de género). Se obtiene una puntuación de 0 a 12, donde a más puntuación se interpreta como más tendencia pro-blanco, y a menos puntuación, más tendencia pro-negro. Una puntuación 6 se interpreta como “no tendencia”. Ej. Aparece representado un niño blanco y un niño negro. <i>Aquí hay dos niños. Uno es muy egoísta. No le importa nadie más que él mismo. ¿Quién es el niño egoísta?</i>
Projective Prejudice Test Katz-Zalk, 1978	Presentación de diapositivas que representan situaciones ambiguas en las que están implicados dos niños de color de piel diferente (negro y blanco) Deben describir la situación y decidir qué niño está involucrado en un acto positivo, y cuál en un acto negativo. Asociar con más frecuencia acontecimientos positivos a blancos y negativos a negros, se interpreta como un sesgo anti-negro. Ej: <i>¿Quién de estos niños puede recibir una condecoración en la escuela?</i>
MRA <i>Multiresponse Racial Attitude Measure</i> Doyle, Beaudet y Aboud, 1988	Se presentan tarjetas con acontecimientos positivos y negativos. El niño debe asignar adjetivos bipolares (10 positivos y 10 negativos) a niños de distintas <i>razas</i> . Permite elegir varios estímulos simultáneamente, con lo que se evalúan sesgos y contra-sesgos (atribución de rasgos positivos al exogrupo y negativos al propio grupo). Ej: Aparece una habitación con lápices por el suelo y garabatos en las paredes. Se presentan simultáneamente un niño negro, uno blanco y uno indio. <i>Algunos niños son malos. A veces hacen cosas malas como pintar las paredes ¿quién de ellos crees que es malo: el niño negro, el niño indio o el blanco, o crees que hay más de uno que sea malo?</i>
Escalas de puntuación continua	Presentación de fotografías o dibujos que representan a grupos <i>raciales</i> . Se da un adjetivo y sobre una escala continua debe situar la fotografía, indicando en qué medida posee esa cualidad.

En los últimos años se ha comenzado a poner especial atención a un problema que lleva pesando desde sus comienzos en el estudio de las nociones étnico-*raciales*, y en especial en el estudio de las actitudes: la deseabilidad social. Autores de las distintas posturas teóricas han señalado esta dificultad cuanto menos a tener en cuenta en las respuestas de los niños. En algunos casos se ha criticado la transparencia de las pruebas que miden las actitudes *raciales* y muchos investigadores han comenzado a desarrollar técnicas de medición implícitas del prejuicio. Entre ellas, el más conocido es el IAT (*Implicit Association Test*, Greenwald, McGee y Schwartz, 1998); sin embargo, como señala Rutland (2004) este tipo de pruebas han sido poco utilizadas para evaluar el prejuicio implícito de los niños, aunque cada vez hay más excepciones (Callejas, en preparación; Enesco, Callejas y Guerrero, 2006; McGlothlin y Killen, 2005; Nesdale and McLaughlin, 1987).

La mayoría de los procedimientos descritos se pueden acompañar de una entrevista semi-estructurada, la cual permite recoger valiosa información que no sería posible obtener con las técnicas más estandarizadas, y esto no solo se aplica en el terreno de las actitudes, sino que se extiende a los demás aspectos a evaluar en el estudio de la conciencia *racial*. Sin embargo, la entrevista individual tiene un gran coste temporal y muchos estudios subordinan la calidad de los datos al tamaño de la muestra. Estudiar en profundidad el conocimiento de los niños y su comprensión de la sociedad necesita de este tipo de entrevista, al menos como medida complementaria, con el fin de intentar minimizar los sesgos de interpretación que se derivan de las respuestas de los niños en estas edades.

2.2. Autoidentificación

Para estudiar la autoidentificación de los niños con su grupo *racial*, se han desarrollado procedimientos en algunos casos muy ingeniosos. Los más clásicos consisten en preguntar al niño ante un conjunto de estímulos que representan a miembros de distintos grupos *raciales* ¿Cuál es el que más se parece a ti? Si el niño selecciona su propio grupo *racial* se infiere que, en alguna medida, se reconoce como miembro de ese grupo.

También es frecuente encontrar trabajos que evalúan la autoidentificación a través del autorretrato. Se facilitan pinturas con colores *raciales*, presentando una gama de tonalidades desde claras hasta más oscuras (un material específico que existe en el mercado y que varios autores han utilizado para este fin), pidiéndole al niño que se dibuje a sí mismo y se pinte de color (Gómez, 2005; Vershure, 1976).

Otras técnicas menos habituales proponen a los sujetos que construyan su rostro a partir de un material que, en este caso, está integrado por ojos, nariz, boca, pelo, etc, que varían en rasgos asociados a diversos grupos *raciales* (Jahoda, Thomson y Bhatt, 1972).

Recientemente también han aparecido procedimientos estandarizados que evalúan la percepción del propio color de piel en los niños. En la prueba *The Color of My Skin*, (Alarcón, Szalacha, Erkut, Fields y García Coll, 2000) desarrollada inicialmente para niños puertorriqueños, los investigadores presentaron un conjunto de tarjetas de colores *realistas*, desde blanco (color de piel claro) hasta negro (color de piel muy oscuro), pasando por distintas tonalidades de marrón. Entre otras tareas (que, por ejemplo, evaluaban los sentimientos asociados con la percepción de pertenencia a su grupo *racial*) el niño debía seleccionar la tarjeta que representara con más fidelidad su color de piel.

2.3. Categorización Social y Etiquetaje

En cuanto al reconocimiento de la existencia de las distintas categorías *raciales*, ha sido un aspecto que se ha evaluado mediante diversos procedimientos. Además del diseño empleado por Horowitz y por otras investigaciones posteriores) en el que se pide al niño que indique el elemento discordante de una serie, la conciencia de categorías sociales se ha medido, sobre todo, mediante las clasificaciones que realizan los niños de estímulos que varían en diversas características sociales relevantes (edad, género, color de piel, discapacidad, etc) o irrelevantes (color de ropa, etc). Por lo general, en estos procedimientos a los niños se les pide que agrupen el material dicotomizándolo (Davey, 1983), formando tantos grupos como desee o asignando un estímulo a un grupo determinado: *Éste, ¿en qué grupo va?* (Semaj, 1981).

En otras ocasiones, además de la conducta espontánea del sujeto, se evalúa su conocimiento de las etiquetas verbales asociadas a las categorías *raciales* estudiadas. En estas tareas, lo común es ofrecer la etiqueta verbal explícitamente en una consigna, del tipo *Separa los niños y las niñas; separa los negros de los blancos; dame el negro, etc.*

Las tareas de categorización de personas que acabamos de describir, se han utilizado tanto para medir la relevancia o saliencia³ relativa de la *raza* sobre otros criterios (por ejemplo, el género o la edad) como para medir el reconocimiento de grupos *raciales*. Sin embargo, cuando analizamos las respuestas de los niños en estas tareas, en ocasiones no podemos extraer conclusiones sobre ambos procesos (saliencia e identificación *racial*). En el apartado dedicado a la categorización social retomaremos esta reflexión, pero adelantándonos, cuando el niño separa el conjunto de estímulos atendiendo al color de piel, se infiere que este atributo es un criterio relevante para él, o al menos de

³ El término *saliencia* es un anglicismo que proviene de la palabra *salience*, y que los psicólogos vienen usando hace años en referencia a la importancia, relevancia o notabilidad de una determinada cualidad.

mayor relevancia que el resto de los criterios con los que está “compitiendo”; pero si el niño no organiza el material por *raza*, no podemos saber si es capaz de discriminar los grupos *raciales* que estemos estudiando, pues de su actuación solo se deriva que el criterio no elegido es menos relevante que el seleccionado, y viceversa.

2.4. Algunas Reflexiones sobre el Material

Hasta ahora no hemos mencionado otro aspecto importante de la investigación, relacionado con la naturaleza del material presentado a los niños. Hemos ido viendo que en distintas investigaciones se han utilizado muñecas, dibujos o fotografías, presentadas directamente al niño o en diapositivas.

En general, se suele dar por hecho que los distintos estímulos provocan la misma reacción en los niños, es decir que una muñeca, un dibujo o una fotografía de un grupo *racial* van a ser tratados de forma equiparable por los niños. En palabras de Milner, (1983, pag. 107), se infiere que *los niños reaccionan a estas figuras como si fueran personas reales y demuestran sus sentimientos hacia los grupos que representan las figuras* (cit. op., p.107).

Esta ha sido una dura crítica que se ha intentado solventar presentando estímulos más realistas y prestando especial cuidado en buscar material representativo. Pero aunque los sujetos manejen estímulos más próximos a la realidad es difícil determinar si actúan como si se tratara del grupo real. Por ejemplo, Madole y Oakes (1999) señalan que el niño puede estar respondiendo no a una representación de un objeto real, sino a réplicas. Así, cuando la capacidad de discriminar el género está siendo evaluada con muñecos, el niño pequeño puede estar respondiendo a los muñecos en sí mismos y no a la representación más abstracta de la categoría de hombres y mujeres. En esta línea, los estudios de DeLoache (1987) han puesto de manifiesto que hasta los 3 años el niño es incapaz de comprender que un modelo a escala de una habitación *representa* la habitación real a partir de la que fue creada.

Probablemente, esta dificultad es insalvable, ya que siempre necesitamos realizar una inferencia final para interpretar la respuesta del sujeto, si bien, la disparidad encontrada entre los resultados de los estudios nos debe, al menos, poner en alerta sobre la relevancia de la influencia del material en las respuestas de los niños.

Independientemente de estos problemas, cada uno de los estímulos utilizados para evaluar las nociones étnico-*raciales* presenta sus ventajas y sus inconvenientes. Utilizar muñecas puede ser atractivo para los niños pequeños pero no para los mayores. Suele ser, además, un material poco realista donde el atributo *raza* viene determinado tan solo por la variación en el color de piel (aunque ya hemos comentado que en algunos trabajos se modifican otros rasgos *raciales* en las muñecas). Las fotografías, por su parte, son más

realistas, lo que se asocia al mismo tiempo con la presencia de un mayor número de variables difíciles de controlar y que, probablemente, influyen en las respuestas de los niños (por ejemplo, es más difícil equiparar el atractivo). Los dibujos eliminan este problema, porque se pueden estandarizar con mayor facilidad, pero de nuevo nos encontramos con la falta de realismo. En algún caso se han empleado los propios compañeros de clase como estímulos sobre los que se evalúan las actitudes. Sin embargo, tampoco es un material adecuado porque al igual que sucede con las muñecas y los dibujos no es representativo, aunque por motivos contrarios. En este caso, el compañero de clase es un estímulo tan real que representa la realidad inmediata del niño, y por tanto, no es necesariamente representativo del grupo social.

Las decisiones, por tanto, al seleccionar el material en la investigación deberán tener presente las limitaciones que acabamos de señalar, tanto en el diseño de las tareas como en la interpretación de los resultados.

3. Definición de Conciencia *Racial*⁴

Como sucede con el prejuicio, el estudio de la conciencia *racial* ha sido abordado desde distintas disciplinas en psicología. En sus orígenes, fue el enfoque de la psicología social el que se ocupó de explicar el prejuicio y la manifestación de las actitudes étnicas hacia los distintos grupos sociales. En las últimas décadas del siglo pasado la psicología evolutiva ganó terreno y comenzó a ocuparse de intentar explicar los mecanismos implicados en el desarrollo del prejuicio. Actualmente, uno y otro enfoque están confluyendo en sus intereses y dando lugar a trabajos muy productivos en este terreno. Sin embargo, mientras que el estudio del prejuicio ha interesado a lo largo de todo el siglo XX, sobre todo a raíz de la segunda guerra mundial, y existen numerosas teorías que han intentado explicar su origen, como vimos en el capítulo 1, el estudio del desarrollo de la conciencia *racial* ha recibido mucha menos atención.

En este capítulo empezaremos abordando la definición del concepto de conciencia *racial* respetando, en lo posible, un orden cronológico. Al no existir una teoría específica que dé cuenta de su desarrollo, las distintas definiciones de conciencia *racial* se encuentran, generalmente, dentro de teorías sobre el prejuicio, sobre el desarrollo de actitudes o sobre el desarrollo de la identidad étnica.

3.1. Conciencia *Racial*. Definiciones

⁴ Atendiendo a las razones descritas en la introducción, vamos a utilizar a lo largo del texto el término *racial* frente a étnico. Recordemos que *racial* hace referencia a los rasgos físicos observables y *etnia* a aspectos como el lenguaje, las costumbres, la religión, la cultura, etc. Sin embargo, por motivos formales emplearemos en alguna ocasión palabras compuestas como *étnico-racial* o incluso el término *étnico* si las fuentes originales así lo refieren.

Una de las primeras definiciones de conciencia *racial* fue la que Goodman presentó en 1964, al describir el proceso de desarrollo de las actitudes *raciales* en tres fases. La primera de ellas se denomina, precisamente, fase de *conciencia racial*. La segunda, de *orientación racial* y la última de *auténtica actitud racial*. En la fase de *conciencia racial* el niño va a ser capaz de discriminar a las personas de distintos grupos *raciales* porque, en palabras de esta autora, *comienza y se perfila la conciencia del self y de los otros en términos de identidad racial* (1964, p. 252). En la segunda fase, surgen sentimientos rudimentarios hacia los distintos grupos étnicos, asociando palabras, conceptos y valores a las distintas *razas*; finalmente, las actitudes estarán dominadas por la integración de una mayor cantidad de información y por los estereotipos. Estas tres fases no son independientes sino que, más bien, se superponen en el desarrollo aunque siempre se suceden en el mismo orden.

Como vemos, esta primera definición de la conciencia *racial* se refiere a la habilidad para poder discriminar a las personas según sus rasgos físicos *raciales*. Además, como adelantábamos, esta concepción surge dentro del marco del desarrollo de las actitudes *raciales* donde la conciencia *racial* es una fase de la evolución posterior de sentimientos positivos y negativos hacia los distintos grupos *raciales*.

Katz (1976), desde una orientación socio-cognitiva, plantea la existencia de ocho fases o estadios en el desarrollo de las actitudes étnicas. Aunque en su modelo no utiliza ni define específicamente la conciencia *racial*, propone que desde las primeras fases el niño presta especial atención a las claves *raciales*, incluso antes de los tres años. La formación de los primeros conceptos rudimentarios sobre la gente negra⁵ surge pronto, mediante el aprendizaje de etiquetas verbales utilizadas por adultos que suelen ir cargadas de componentes evaluativos. Así, de nuevo aquí encontramos, como en el caso anterior de Goodman, que la conciencia *racial* aparece como una fase previa a la formación de actitudes étnicas.

Años después, Aboud (1988) define la conciencia étnica como la capacidad de *reconocer conscientemente la existencia de raza o etnia en individuos y grupos* (op. cit. p. 45)⁶. Es decir, implica darse cuenta de que existen distintos grupos étnico-*raciales* en la sociedad y, además, que los distintos individuos pertenecen a esos grupos. Estas habilidades descansan en procesos tanto perceptivos como cognitivos. Los primeros son los que van a permitir al niño reconocer y discriminar los rasgos físicos periféricos que definen la categoría social de *raza*. Los procesos cognitivos, por su parte, le van a permitir comprender que tras la etiqueta (*negro, blanco*, adquirida como consecuencia de la percepción de grupos) existe algo más, esto es, que los miembros de un grupo comparten características que los definen como tal grupo étnico, y características que los diferencian

⁵ Katz, como muchos autores de la época, se centró en el estudio de actitudes hacia blancos y negros. Solo años después empezaron a estudiarse otros grupos *raciales* y étnicos.

⁶ Nótese que esta autora emplea indistintamente *etnia* y *raza*

de otros grupos étnicos. Las habilidades de categorización y generalización están necesariamente implicadas en estos procesos.

Es interesante resaltar que Aboud, a diferencia de los otros autores anteriores que describían la conciencia *racial* como parte integrante del desarrollo de las actitudes étnicas, sitúa éstas en un terreno distinto al de la conciencia étnica. Esta autora aborda el estudio de las preferencias y rechazos étnico-*raciales* junto con el desarrollo del prejuicio⁷. De este modo, en su revisión de 1988 dedica un capítulo para presentar los resultados más relevantes en el estudio de las actitudes étnicas y el prejuicio, y otro capítulo diferente para abordar el desarrollo de la conciencia étnica y la identificación. Esto no quiere decir que no exista relación entre la conciencia *racial* y las actitudes étnicas (como hemos podido ver en la exposición de su teoría, en el apartado 1.4. de este mismo capítulo), sino que trata ambos desarrollos con entidad propia, y no uno como consecuencia del otro.

Recientemente, Ruble, Alvarez, Bachean, Cameron, Fuligni, Garcia Coll y Rhee (2004) señalan la existencia de tres niveles en la comprensión de la *raza* (y del género): conciencia, identificación (nivel en el que incluyen la autoidentificación, entendiéndola como el momento en que el niño es capaz de verbalmente etiquetarse como miembro de una categoría social) y constancia. La conciencia *racial* para estos autores implica que el niño es capaz de etiquetar *razas* o de distinguirlas, independientemente de si se autoidentifica correctamente como miembro de un grupo *racial* o si prefiere a unos u otros grupos. En relación a esto, algunos autores no son tan restrictivos y consideran que el niño tiene conciencia *racial* cuando responde a alguna de las tareas presentadas atendiendo a la *raza*, incluso cuando muestra preferencia por algún grupo (Brand, Ruiz y Padilla, 1974; Newman, Liss y Sherman, 1983).

Frecuentemente encontramos la definición de conciencia *racial* asociada al reconocimiento de uno mismo como miembro de un grupo *racial*, es decir, lo que se conoce como la autoidentificación (Aboud, 1988). Este conocimiento requiere, como en el caso anterior, la puesta en marcha de procesos perceptivos y cognitivos que permitan al individuo: 1) reconocer los elementos necesarios para ser miembro de un grupo, 2) identificar las diferencias que existe entre su grupo y otros grupos y, finalmente 3) comprender la constancia étnica, es decir, que pertenecer a un grupo *racial* no es un atributo que varíe a lo largo del tiempo.

Además de como elemento de la autoidentificación, algunos autores tratan la conciencia étnico-*racial* como parte integrante del desarrollo de la identidad étnica (que por supuesto implica más aspectos que la simple autoidentificación con un grupo *racial*). De este modo, por ejemplo, Rotheram y Phinney (1987) destacan como componentes incluidos en la identidad étnica los siguientes: 1) conciencia étnica, entendida como la comprensión de la existencia de grupos *raciales* en la sociedad, tanto del propio grupo

⁷ Recordemos que el término prejuicio empleado por Aboud al referirse a su desarrollo evolutivo, no debe ser entendido como similar al prejuicio adulto.

como de los demás; 2) la autoidentificación étnica, asociada a la etiqueta usada por uno mismo y por los demás para nombrar al grupo de pertenencia; 3) actitudes étnicas o sentimientos hacia el propio grupo y los demás; y por último 4) conductas étnicas entendidas como patrones de conductas específicas hacia los grupos étnicos. Como puede observarse, en su definición de conciencia étnica no incluyen la autoidentificación, que la entienden como un componente de la identidad étnica que está relacionado con el uso de etiquetas verbales.

Ya que no existe, como venimos repitiendo, ninguna teoría que trate el desarrollo de la conciencia *racial* propiamente, otra forma de abordar qué se entiende por este constructo y cuáles son los procesos que implica puede ser atender a cómo ha sido medida esta capacidad. En algunos casos, se ha asociado conciencia *racial* con el reconocimiento de etiquetas verbales ligadas a los distintos grupos *raciales*. Las respuestas correctas de los niños a consignas como *Señala al negro*; *Señala al blanco*; *¿Cuál es el negro?*; *¿Cuál es el blanco?* sin duda estarían relacionadas con la existencia de conciencia *racial* en el niño. Ahora bien, aunque el etiquetaje implica conciencia *racial*, no sucede lo mismo a la inversa, ya que un niño puede tener cierta conciencia de la existencia de *razas* sin conocer la etiqueta. De hecho, parece que los procesos de asignar etiquetas *raciales* y categorizar en base a esas características pueden aparecer en un momento posterior a las preferencias *raciales* y a los procesos de identificación de similitudes y diferencias entre grupos (Aboud, 1980; Vaughan, 1963). En cuanto a estos últimos procesos, el interés ha estado principalmente focalizado en establecer el momento en el que se atiende a las similitudes que comparten los miembros del propio grupo y a las diferencias con los otros grupos (la toma de conciencia de las similitudes intergrupales y de las diferencias entre los miembros del grupo de pertenencia es un fenómeno muy interesante pero evolutivamente posterior). Un procedimiento común consiste en presentar fotografías que difieren en distintos atributos, entre los que se incluye el color de piel, y pedir al niño que identifique el estímulo que discrepa, en unas ocasiones, o los estímulos que son iguales, en otras. Si el niño atiende a las diferencias *raciales* en sus respuestas, podemos obtener alguna información del nivel de conciencia *racial* que tiene, pero, como en el caso anterior, si el niño no utiliza la variable *raza*, no podemos concluir que no tenga alguna noción de las diferencias *raciales* en la sociedad. Este mismo problema lo encontramos en los estudios que han utilizado la categorización de personas como indicio de la conciencia *racial*. Si el niño utiliza las claves *raciales* para organizar los estímulos podemos tomar este resultado como muestra de que posee alguna conciencia de *raza*. Pero si no las utiliza, concluir lo contrario podría ser erróneo. En suma, un resultado negativo no nos permite inferir la ausencia de la noción.

3.2. Caracterización del Concepto de Conciencia *Racial*

Las distintas definiciones del concepto de conciencia *racial* tienen un denominador común y es entenderla como la capacidad para reconocer la existencia de grupos *raciales*. Algunos autores la asocian con la autoidentificación *racial*, otros como elemento del desarrollo integral de la identidad. En unos casos, se incluyen tareas de preferencias y rechazos como criterio para determinar la conciencia *racial* y en otros no. Nosotros vamos a entender la conciencia *racial* como un proceso que implica que el sujeto “se da cuenta” de que la sociedad distingue a las personas en grupos *raciales* según ciertos rasgos físicos (entre otros, el color de piel). Este “darse cuenta” va a manifestarse a través de distintas conductas, entre las que se encuentran 1) la percepción de similitudes y diferencias entre grupos *raciales*, 2) la capacidad de categorizar personas según su grupo *racial*, 3) el conocimiento de etiquetas verbales asociadas a los grupos *raciales*, 4) la autoidentificación *racial*, 5) la constancia *racial* y 6) las actitudes (*orientación*) *raciales*. Todas estas conductas, tomadas en conjunto, nos van a permitir determinar el *grado* de conciencia *racial* que tiene el sujeto. De esta forma, cuando sus respuestas a las distintas tareas estén guiadas por variables *raciales* y cuando sea sensible a las claves asociadas a la *raza*, podremos decir que el niño tiene conciencia *racial*. Sin embargo, ante resultados negativos no podremos afirmar que carece de conciencia *racial*.

CAPÍTULO 2

COMPONENTES DE LA CONCIENCIA *RACIAL*

En este capítulo presentamos una revisión de conceptos y estudios empíricos sobre el desarrollo de la conciencia *racial* en relación con tres de sus aspectos básicos, como son, la categorización, la autoidentificación y las actitudes. Se incluye, al final del capítulo, un apartado dedicado específicamente a los estudios más relevantes que han intentado poner a prueba las hipótesis socio-cognitivas del desarrollo de la conciencia *racial* y el prejuicio.

1. Categorización Social

En este apartado presentaremos una visión general del proceso de categorización y, en particular, de la categorización social. Tras una introducción conceptual al fenómeno de la categorización, revisaremos los trabajos que se han ocupado de estudiar el origen evolutivo del proceso de identificación y reconocimiento de categorías sociales, como la de género y *raza*, con especial atención a esta última. Posteriormente, presentaremos los resultados más relevantes de los estudios sobre la *saliencia* de los rasgos asociados a la *raza* como categoría social.

1.1. EL PROCESO DE CATEGORIZACIÓN

El proceso de categorización permite a los individuos reducir y abstraer las características relevantes del *objeto de conocimiento* para ser tratado como miembro de una categoría. La categorización es un procedimiento de economía cognitiva ya que gracias a él podemos tratar a cada elemento integrante de una categoría como semejante a los demás miembros de ella y no como un objeto completamente nuevo. En general, se acepta que la categorización es uno de los procesos básicos del ser humano tanto en el nivel perceptivo como conceptual, ya que permite reducir la información que necesitamos procesar y sirve de base para realizar inferencias inductivas (Madole y Oakes, 1999).

Una de las preguntas que se han formulado los investigadores es qué relación existe entre la categorización perceptiva y la conceptual. ¿Son las categorías perceptivas precursoras de las conceptuales o se desarrollan de modo relativamente independiente? En una amplia revisión realizada por Madole y Oakes sobre la categorización infantil, estos autores analizan las diferencias, semejanzas y relaciones entre ambos tipos de habilidades. Según señalan, los niños pueden formar categorías bien basándose en características más inmediatas y perceptivas o atendiendo a características más abstractas, y las limitaciones y logros cognitivos de las distintas etapas evolutivas van a

determinar que la atención se dirija hacia ciertas propiedades de los estímulos y no hacia otras. La distinción entre aspectos perceptivos y conceptuales en la percepción resulta teóricamente relevante aunque, desde el punto de vista de la investigación, es complicado establecer sus fronteras. Efectivamente, en la investigación sobre el desarrollo de la categorización, los aspectos perceptivos se han operativizado principalmente en color, forma y estructura mientras que los aspectos conceptuales se han definido como conocimiento de la pertenencia a una determinada categoría. Sin embargo, en el mundo real resulta muy difícil determinar qué características del objeto son perceptivas y cuáles conceptuales. Los estudios demuestran que, ante un mismo objeto, dos personas pueden incluirlo en una misma categoría atendiendo a rasgos bien perceptivos o conceptuales, o basándose en ambos. El debate sigue abierto en la actualidad y, mientras algunos autores proponen una asimilación mutua de lo perceptivo y lo conceptual (Medin y Ortony, 1989), otros, como señalan Madole y Oakes, defienden que los conceptos no pueden explicarse solo por sus características perceptivas ya que éstas no se pueden desvincular de las abstractas y funcionales.

Otra de las cuestiones que se plantean los investigadores se refiere a la relación entre los procesos de categorización de objetos del mundo físico y del mundo social. Para algunos autores (Brown, 1995), estos procesos son cualitativamente diferentes, entre otras razones debido a que cuando el sujeto se enfrenta a un material de contenido social se puede reconocer como perteneciente (o ajeno) a alguno de los grupos incluidos, lo que no ocurre frente a los objetos físicos. En este sentido, la implicación afectiva y emocional es mayor cuando clasificamos grupos de personas que cuando clasificamos vehículos, figuras geométricas o juguetes. Por otro lado, en la investigación sobre categorización social suelen usarse materiales que incluyen mayor variedad estimular, difícil de reducir y sistematizar, en comparación con los empleados en el terreno de lo físico. Se supone que si la complejidad estimular es mayor, los sujetos tendrán más dificultades para abstraer características comunes a los integrantes de un grupo y encontrar las diferencias que los hacen discrepar de otros grupos. Sin embargo, aunque los estímulos sociales puedan ser más complejos que los físicos (en el terreno de la investigación) esto no significa que la comprensión de las categorías sociales derive de generalizaciones de los procesos de categorización del mundo físico.

Uno de los estudios referentes por excelencia sobre la formación de categorías y sus relaciones mutuas es el de Rosch (1978). En ese estudio y en otros posteriores, esta autora puso de manifiesto que en el proceso de categorización están implicados distintos subprocesos que llevan a tomar la decisión de incluir o no un determinado ejemplar dentro de una categoría, y que la dificultad depende del nivel de abstracción de las categorías (básico, supraordenado y subordinado). En el nivel básico (que coincide con un grado de

abstracción medio) se encuentran los ejemplares con mayor número de rasgos comunes a los miembros de la categoría, es decir, incluye a los miembros más fácilmente reconocibles como tales. El nivel de menor grado de abstracción, o subordinado, está integrado por elementos que poseen todos aquellos rasgos generales que aparecen en el nivel básico pero, entre las distintas categorías que se engloban en él, no existen muchas diferencias. En el nivel supraordenado (y de mayor abstracción) encontramos a los miembros que poseen entre sí un menor número de rasgos comunes que de rasgos diferenciadores (véase Delval, 1994, para una descripción de la organización las categorías en la construcción de teorías infantiles).

Las taxonomías son sistemas en los que las categorías se relacionan entre sí mediante un proceso cognitivo fundamental: la inclusión. Para lograr dominar la propiedad lógica de cuantificar la inclusión, el niño debe superar ciertas limitaciones cognitivas presentes durante los primeros años de vida. En sus trabajos sobre el desarrollo de las habilidades de clasificación, Inhelder y Piaget (1959) e Inhelder, Sinclair y Bovet (1974) definieron un conjunto de tareas que han seguido utilizándose hasta nuestros días para conocer cómo evoluciona esta capacidad. Por ejemplo, en una de las pruebas prototípicas sobre las primeras capacidades clasificatorias, al niño se le presenta un conjunto de figuras geométricas y se le pide que organice el material bajo consignas del tipo “pon juntos los que tengan que ir juntos” o “coloca juntas las cosas que son parecidas”. Según la organización que el niño realice del material se han identificado tres niveles de clasificación. En el nivel más elemental, el niño coloca las figuras sin seguir un criterio lógico estable. Puede realizar organizaciones a las que otorga un significado figurativo como, por ejemplo, colocar varias figuras en una línea vertical y decir que van juntas porque forman una torre, o situarlas una al lado de otra y decir que forman un tren. Este tipo de conductas llevó a definir este nivel como “colecciones *figurales*”. También en este mismo nivel el niño puede comenzar a clasificar siguiendo un criterio (como el color) que, sin embargo, va cambiando durante la ejecución de la tarea. Este cambio puede no ser arbitrario, por ejemplo, cuando hay contaminación de criterios entre la última figura y la siguiente. Así, una organización típica de esta fase puede consistir en comenzar colocando un cuadrado rojo al lado de un cuadrado azul (criterio forma), y seguir a éste un círculo azul (contaminación del criterio color y abandono del de forma). El siguiente nivel en el progreso hacia la clasificación permite al niño organizar el material en distintos conjuntos, e incluso subconjuntos, ahora formando colecciones en las que ha desaparecido el elemento figurativo (colecciones no figurales). Puede separar y agrupar los elementos en función de su tamaño, su color o forma, e incluso realizar subconjuntos dentro de cada categoría. Pero todavía posee limitaciones cognitivas que le impiden *recategorizar* el material siguiendo un criterio diferente, así como tampoco puede cuantificar la inclusión. En último nivel, el niño consigue construir clases auténticas y es capaz de comprender las

taxonomías (las relaciones entre las distintas categorías y subcategorías). Empieza a entender enunciados en los que se relacionan la parte con el todo y comprende que la parte está incluida en el todo, pero no viceversa, lo que conduce al logro de la cuantificación de la inclusión.

1.2. El Origen de la Categorización Social

Muchos estudios evolutivos han mostrado habilidades muy tempranas de percepción categórica en el bebé tanto en el terreno del mundo social como del físico (Quinn, 1998), y en relación con distintos sistemas sensoriales. Por ejemplo, respecto a la percepción auditiva, hoy sabemos que los bebés reconocen muy pronto la voz de su madre distinguiéndola de voces extrañas, y diferencian su lengua nativa de una lengua extranjera, aunque quien hable no sea una persona familiar (Mehler, Jusczyk, Lambertz, Halsted, Bertoni y Amiel-Tison, 1988). En los primeros meses de vida, los bebés también desarrollan la habilidad para discriminar caras, identificar estados de ánimo (Baron-Cohen, 1995), reconocer señales individuales que preceden a distintas relaciones (Bowlby, 1958) y mostrar una comprensión, aunque muy rudimentaria, de las intenciones de los demás (Woodward, Sommerville y Guajardo, 2001). Los datos actuales permiten afirmar que las capacidades discriminatorias del bebé le permiten construir categorías para organizar su mundo y, entre ellas, las personas se convierten pronto en estímulos privilegiados en cuanto al poder que tienen para reclamar y mantener la atención del bebé. Esto conduce a una pronta organización del mundo social en categorías (hombres-mujeres, familiares-no familiares, adultos-niños) que, sin duda, facilitan la interacción con las personas.

A pesar de las dificultades de interpretación de los resultados de los estudios con bebés (Delval y Enesco, 2003; Enesco y Delval, en prensa, Enesco, 2003), algunos autores defienden que estas tempranas categorías sirven como estructura inicial sobre la que se sustentarán las futuras teorías intuitivas (Carey, 1985; Keil, 1989; Murphy y Medin, 1985) mientras que otros sostienen que estas categorías se desarrollan tras un proceso gradual de aprendizaje. Sin entrar en la discusión del origen de las categorías físicas o sociales, la pregunta que nos planteamos aquí es en qué características de las personas se fijan los bebés en el proceso de construcción de las categorías sociales. En particular, nos centraremos en los estudios evolutivos sobre el reconocimiento de las claves que distinguen a las personas según su género y su *raza*.

Entre las distintas claves sociales por las que la sociedad distingue a grupos de personas, las ligadas al sexo/género parecen ser las primeras en aprenderse durante la infancia. Algunos estudios con bebés, por ejemplo, han encontrado que la discriminación de rasgos físicos asociados al género precede a la de claves ligadas a otras categorías,

como la *raza*, la complexión física u otros atributos físicos (por ejemplo, los que definen minusvalías, véase Rettig, 1995). En consonancia con esto, se ha observado que la *conciencia* de género en la niñez (es decir, comprender que la gente se puede distinguir por hombres y mujeres y que se es niña o niño) surge con anterioridad a la *conciencia racial* (comprender que la gente se puede diferenciar en negros y blancos y que se es blanco o negro, por ejemplo).

Para afirmar que el niño tiene la categoría de género o *raza* debe ser capaz de reconocer que un ejemplar pertenece a una de estas categorías. Como veremos a continuación, tradicionalmente se han utilizado un conjunto de tareas para evaluar este conocimiento categorial, entre ellas, las tareas de discriminación, de clasificación, de etiquetaje o de autoidentificación. Cada una de ellas, sin embargo, es conceptualmente diferente de las demás y los procesos implicados en la resolución no siempre son equiparables (a modo de ejemplo, no es lo mismo discriminar negros de blancos que poder nombrar ambos grupos, aunque mediante las dos tareas estemos evaluando el conocimiento del niño sobre la categoría *raza*). En definitiva, hay que tener en cuenta que cada una de estas tareas mide aspectos distintos del proceso de categorización.

En los siguientes epígrafes describimos algunas investigaciones sobre los aspectos perceptivo y conceptual en el desarrollo de las categorías de género y de *raza*.

1.2.1. La Formación de la Categoría de Género

Diversos estudios con bebés han mostrado que, entre los 6 y 12 meses, éstos aprenden a discriminar caras y voces masculinas y femeninas (Fagan y Singer, 1979, Katz y Kofkin, 1997, Leinbach y Fagot, 1993), y que estas discriminaciones surgen mucho antes de comprender la propia pertenencia a uno de esos grupos y de conocer los estereotipos asociados a cada género (Katz, 1983). Sin embargo, pese a haber bastante acuerdo en que la discriminación de claves perceptivas asociadas al género es un fenómeno relativamente temprano, no lo hay respecto a la edad exacta en que esto ocurre. La razón de ello es que la investigación con bebés (en este como en otros campos) puede arrojar resultados muy dispares según el tipo de tarea y situación que el bebé debe afrontar.

Un ejemplo ilustrativo sobre la atención de los bebés a las diferencias de género es el estudio de Johnston y Madole (1997). Estos autores presentaron como estímulos muñecos de ambos géneros y emplearon dos tipos de tareas: 1) en una de ellas, los muñecos se presentaron de forma sucesiva, siguiendo un paradigma de habituación; 2) en la segunda tarea se presentaron simultáneamente. Para poder afirmar que el bebé categoriza los estímulos por género, en la primera tarea debería recuperar la atención ante al nuevo estímulo (de distinto género respecto al anterior), y en la segunda debería tocar con mayor frecuencia los muñecos de un mismo género. Los resultados de la primera

tarea mostraron que desde los 14 meses los bebés discriminaban los muñecos de distinto género. Sin embargo, cuando la discriminación se evaluaba mediante la segunda tarea, el éxito era bastante más tardío ya que hasta los 24-30 meses los bebés no mostraron conductas diferentes ante los muñecos masculinos y femeninos (Johnston, Madole, Bitteringer y Smith, 2001). Para explicar estas diferencias, algunos autores han propuesto que estas tareas pueden implicar distintos tipos de representación o que las demandas cognitivas exigidas al bebé son diferentes (Mandler, 1988). En cualquier caso, lo que queremos resaltar aquí es la importancia de considerar los procedimientos y condiciones de las tareas a la hora de interpretar los resultados.

El desarrollo posterior de las categorías de género ha recibido mucha atención por parte de numerosos investigadores. En estudios sobre el uso de etiquetas verbales asociadas al género, Fagot y Leinbach (1989) encontraron que, desde los 2 años, muchos niños lo hacían correctamente aunque, según otros autores, el logro completo de esta habilidad no se consolida hasta los 3 años (Duveen y Lloyd, 1986; Katz, 1996; Levy, 1999; Ruble y Martin, 1998; Sen y Bauer, 2002; Slaby y Frey, 1975; Thompson, 1975; Weinraub, Clemens, Sockloff, Ethridge, Gracely y Myers, 1984; Yee y Brown, 1994). En todo caso, como han mostrado otros estudios (Leinbach y Fagot, 1986), parece que los niños adquieren antes la habilidad para etiquetar el género de figuras adultas que de figuras infantiles, posiblemente porque las claves de género suelen ser más salientes en adultos que en niños.

Los resultados con otro tipo de tareas, como organizar un material fotográfico, son relativamente similares en cuanto a las edades de adquisición: en general, la habilidad de clasificar correctamente las fotografías atendiendo al género se desarrolla entre los 2 y 3 años (Katz, 1996; Sen y Bauer, 2002; Thompson, 1975; Weinraub, Clemens, Sockloff, Ethridge, Gracely y Myers, 1984; Yee y Brown, 1994). En estas edades, es decir entre el segundo y tercer año, también aumenta considerablemente el conocimiento infantil de los atributos y características que se asocian de forma diferencial a hombres y mujeres (Martin, Ruble y Szkrybalo, 2002). Por último, otro dato que parece indicar que la conciencia de género se gesta entre el segundo y el tercer año de vida proviene de los estudios sobre autoidentificación en los que se ha comprobado que los niños se etiquetan correctamente a sí mismos como pertenecientes a su género desde el segundo año. Aunque algunos autores han encontrado cierto desfase entre esta habilidad y la de etiquetar correctamente a otras personas (Ruble y Martin, 1998; Katz y Kofkin, 1997) es muy posible que esto sea debido a la concurrencia de otros indicios que facilitan la autoidentificación correcta (como, por ejemplo, el hecho de que el habla que se dirige al niño contenga constantes referencias a su género).

En resumen, la mayoría de los estudios que hemos revisado coinciden en señalar que la capacidad del niño para discriminar y etiquetar a las personas y a sí mismo según su género está consolidada a los 3 años.

1.2.2. La Formación de la Categoría de Raza

Frente a la gran producción de estudios evolutivos sobre el origen de la categoría social de género, tenemos menos información sobre el primer desarrollo de la categoría social de *raza*, y menos aún sobre las capacidades del bebé para discriminar caras con distintos rasgos *raciales*. Aún hoy podemos reproducir las palabras de Katz (1983) sobre la escasez de este tipo de trabajos con bebés: “la discusión sobre el desarrollo de la percepción *racial* durante los tres primeros años de vida es necesariamente especulativa” (op. cit., p. 51).

Entre los limitados trabajos que existen, el estudio de Fagan y Singer (1979) fue uno de los primeros en examinar las capacidades de bebés de 5 y 6 meses para discriminar caras que diferían en género, edad (adultos o bebés) y color de piel. Los autores utilizaron un paradigma clásico de habituación y encontraron que los bebés de 6 meses discriminaban hombres y mujeres, adultos y bebés, pero sorprendentemente no caras de distinto color de piel o grupo *racial*. Aunque este resultado ha sido confirmado en estudios posteriores (Langlois, Ritter, Roggman y Vaughn, 1991), otros autores (Katz, 2003; Katz y Kofkin, 1997) han encontrado que bebés *afroamericanos* son sensibles desde los 6 meses tanto a claves de género como *raciales*. Dado que sigue habiendo poca investigación sobre este asunto, no es posible saber si los resultados de Katz y Kofkin son o no generalizables, es decir, si se puede afirmar con certeza que los bebés de grupos minoritarios⁸ desarrollan antes una sensibilidad a estas claves físicas que los bebés del grupo mayoritario. En todo caso, el conjunto de hallazgos sobre discriminación de claves *raciales* indica que antes de los 18 meses los bebés disponen ya de categorías perceptivas de esta índole. Sin embargo, el proceso de categorización no se reduce a esto y lo que sigue al nivel perceptivo básico es una compleja evolución en la que, como en el caso del género, el niño debe aprender a *nombrar* las diferencias al tiempo que construye las categorías sociales en un nivel conceptual.

Los estudios sobre reconocimiento de etiquetas verbales asociadas a la *raza* (blanco, negro, etc.) y sobre discriminación de personas en tareas de categorización han sido incomparablemente más numerosos que los comentados en el párrafo anterior.

⁸ Antes de continuar, debemos destacar que cuando hablamos de grupo mayoritario no implica necesariamente que el grupo en cuestión posea un mayor número de miembros; las relaciones entre minorías y mayorías responden a relaciones de dominancia y sumisión. Así, los estudios demuestran que aunque el grupo con mayor número de personas en una región sea el autóctono, los individuos responden atendiendo a esa relación de sumisión, generalmente coincidiendo el grupo dominante con el de blancos (Morland, 1969).

Desde los años 40 del siglo pasado (Clark y Clark, 1947; Horowitz y Horowitz, 1938) hasta nuestros días ha habido un interés casi constante por estudiar las conductas de los niños en respuesta a tareas de categorización *racial* y de etiquetado. Sin embargo, la inmensa mayoría de estudios se ha realizado en países de composición multiétnica (como los EEUU, Reino Unido, y más recientemente, Canadá y Australia) por lo que sus conclusiones no pueden, en principio, generalizarse a otros entornos. Tomando esta precaución, revisaremos algunas tendencias generales observadas en el desarrollo de distintas habilidades de categorización *racial*.

En relación con la habilidad específica de etiquetar, en conjunto, los estudios han mostrado que los niños que viven en sociedades multiétnicas empiezan a comprender (y ocasionalmente a usar) algunas etiquetas *raciales* (generalmente *blanco* y *negro*) después de los 3 años, aunque su uso correcto no se logra hasta pasados los 4 años (Aboud y Amato, 2001), o incluso más tarde si se trata de etiquetas asociadas a otros grupos (por ejemplo, los nombrados coloquialmente como *chinos*, *latinos*, etc.).

Por otra parte, varios estudios encuentran que la capacidad de categorizar a personas blancas y negras por su color de piel (en tareas de clasificación, por ejemplo) precede a la comprensión y el uso de estos términos aproximadamente en un año. Así, mientras que a los 3-4 años los niños pueden separar *correctamente* las fotografías o dibujos de estas personas, también pueden, no obstante, ser incapaces de comprender la etiqueta asociada a cada grupo. Otros estudios, en cambio, no encuentran tal desfase. Como veremos en la descripción de nuestra investigación, este dato será especialmente relevante a la hora de comparar nuestros resultados con los de otros estudios.

A pesar de la disparidad que existe entre los resultados de los distintos estudios, está bastante aceptado que en algún momento entre los 4 y los 5 años se produce un notable incremento en la comprensión de la categoría social de *raza*, y asociado a este incremento, una evolución de la conciencia *racial*, siendo para muchos autores la edad de 4 años crucial en este desarrollo (Aboud, 1988; Porter, 1971). Aunque con 4 años aún no entienden completamente las diferencias *raciales*, empiezan a comprender que las diferencias en el color de piel están asociadas a distintos significados sociales (Porter, 1971). Sin embargo, otros autores sitúan esta conciencia de las diferencias en edades anteriores, y defienden que ya desde los 3 años los niños son sensibles a la *raza* de los demás y desde entonces muestran un sesgo endogrupal que les hace seleccionar a niños de su mismo grupo *racial* como compañeros de juego (Lederberg, Chapin, Rosenblatt y Lowe-Vandell, 1986). Concebir la conciencia *racial* como un proceso a lo largo de un continuo, con distintos niveles de *toma de conciencia* facilita la interpretación de los resultados que, en apariencia contradictorios, pueden estar indicando una evolución en la conciencia *racial*.

Uno de los trabajos clásicos que evaluó la importancia de la *raza* en la categorización social es el desarrollado por Horowitz y Horowitz (1938). Los autores seleccionaron una muestra de niños norteamericanos del grupo mayoritario (blancos). Se les mostraron dibujos que representaban a hombres y mujeres, blancos y negros. Además se incluían claves sobre la edad y el estatus socio-económico. Combinando los estímulos en grupos de cinco, a los niños se les pedía que seleccionaran en cada presentación qué dibujo era el extraño. De tal modo que, por ejemplo, se podía presentar en un ensayo tres mujeres negras, una mujer blanca y un hombre negro. A partir de las elecciones de los sujetos se concluyó que el criterio más relevante fue la *raza*, seguido del género, y por último, el menos importante, el estatus socio-económico.

A partir de este estudio pionero, han sido numerosas las investigaciones interesadas en evaluar la relevancia de las distintas categorías sociales para el niño. Yee y Brown, (1988) utilizaron un conjunto de fotografías que variaban en el género, la *raza* (indios asiáticos y blancos), la edad y el color del pelo. La muestra estuvo integrada por niños del grupo mayoritario (blancos) de entre 3 y 9 años. Los sujetos tuvieron que organizar el material y clasificarlo siguiendo alguno de los criterios. Estos autores mostraron que solo partir de los 5 años la *raza* comenzaba a adquirir importancia frente a los demás criterios y más de un 65% de los participantes del grupo de los mayores utilizó esa variable para clasificar las fotografías. En la revisión realizada por Williams y Morland (1976) encontraron que en la mayoría de los trabajos la variable *raza* era el criterio más relevante desde los 4 años.

Complementariamente a las tareas de categorización se han utilizado otras técnicas como las que miden el tiempo de reacción para determinar la *saliencia* de la *raza* frente a otras variables. En este tipo de tareas se toma una medida de la rapidez con que la gente responde a la información categórica social. Por ejemplo, se puede utilizar el método conocido como “*quién dijo qué*”, con el que se han encontrado diferencias en el recuerdo sobre estereotipos asociados tanto a la *raza* como al género (Carter y Levy, 1988; Levy, 2000; Levy y Carter, 1989), incluso en niños de preescolar (Taylor, Fiske, Etcoff y Ruderman, 1978). Utilizando este tipo de método, los resultados parecen mantenerse estables a lo largo de todo el periodo comprendido entre los 7 y los 12 años, sin mostrar cambios en la *saliencia* de las categorías sociales de *raza* y género (Sani y Bennet, 2001; Bennet y Sani, 2003; Bennet, Sani, Hopkins, Agostini y Malucchi, 2000). Pero es interesante que estos resultados se confirmen solo para aquellas categorías sociales que poseen rasgos perceptivos para ser reconocidas. En categorías más abstractas o conceptuales, como por ejemplo la nacionalidad, parece que no se cumplen estos efectos de estabilidad de la *saliencia*.

Sin embargo, a pesar de estos trabajos novedosos que utilizan los tiempos de reacción, la tarea que por excelencia se emplea para evaluar la *saliencia* de la *raza* ha sido

la clasificación (*sorting*). Existen variantes de esta tarea, pero el procedimiento básico consiste en presentar varias fotografías o dibujos que representan a distintos grupos *raciales*. Además del color de piel, los estímulos suelen incluir otra información como el género, la edad o el tipo de ropa. Al niño se le pide que organice el material siguiendo su propio criterio (*Pon juntos los que vayan juntos*). Los trabajos encuentran que, ante la presencia de distintas categorías sociales en el material que tienen que organizar, los niños suelen colocar las figuras principalmente por *raza* o por género (Bigler y Liben, 1993; Davey, 1983; Ramsey, 1991; Ramsey y Myers, 1990). En otras ocasiones, los agrupamientos responden a un objetivo específico. Por ejemplo, en un estudio realizado con niños españoles⁹ (Giménez, 1999), se incluían tareas en las que había que agrupar figuras que representaban a personas de distinto género, color de piel y edad, para formar familias (*Haz familias con estas figuras, pon juntos los que son de la misma familia*). Con 4 años, prácticamente ningún niño atendía al color de piel para formar las familias, y no era hasta los 5 años cuando empezaban a tener en cuenta las claves *raciales*.

Pero como destacamos en el capítulo dedicado a las técnicas de investigación, de entre todos los estudios existentes sobre la comprensión de la *raza* en niños pequeños, el trabajo paradigmático ha sido el de Clark y Clark (1947). Estos autores utilizaron una muestra de 253 niños muy pequeños, pertenecientes al grupo minoritario (negros), con edades comprendidas entre 3 y 7 años. Emplearon como material el hoy conocido como *Test de las Muñecas*, integrado precisamente por muñecas que se diferenciaban en el color de la piel. Como se recordará, presentaban a los niños una muñeca con la piel de color blanco y otra con la piel de color marrón, y les planteaban distintas preguntas para evaluar la identificación de las distintas *razas* a partir de etiquetas, sus preferencias y actitudes hacia el grupo de los blancos y de los negros, y la autoidentificación. Los resultados que obtuvieron en relación con las últimas medidas los retomaremos en el apartado de preferencias y autoidentificación. En cuanto al reconocimiento o identificación de negros y blancos, sus datos mostraron que en el grupo de los niños de 3 años el 75% identificaban a la muñeca correcta a partir de la etiqueta *racial* (“*de color*” o “*blanca*”) y con 5 años, el porcentaje de aciertos se incrementaba hasta llegar al 90%. Sin embargo, no todos los estudios encuentran resultados tan “precoces”, y otros trabajos han mostrado que con 3 años solo un 25% de los niños son capaces de reconocer correctamente a negros y blancos cuando se les pide explícitamente (Renninger y Williams, 1966; Williams y Morland, 1976) y que con 4 y 5 años casi el 75% de los niños dan respuestas correctas en este tipo de tareas (Crooks, 1970; Greenwald y Oppenheim, 1968; Katz y Zalk, 1974, Rice, Ruiz y Padilla, 1974, Williams y Morland, 1976). Con 6 y 7 años la correcta identificación a partir de una etiqueta alcanza el 100%.

⁹ Se puede consultar un resumen de los principales resultados que se han obtenido en España en el anexo 5.

Tomando en conjunto todos estos datos se confirma que entre los 3 y los 5 años nos encontramos en un periodo crítico en la formación de etiquetas *raciales* y de la comprensión *racial* en general. Sin embargo, como ya adelantamos, la mayoría de los trabajos que estudian la categorización de personas y el comienzo de la capacidad de reconocer los distintos grupos *raciales* han sido realizados utilizando materiales que representan a personas negras y blancas. Cuando las fotografías, dibujos o muñecas representan a personas de otros grupos, los resultados parecen ser distintos. Así, hay que destacar que la identificación es más temprana para discriminar negros y blancos que para discriminar otros grupos *raciales* como hispanos, mexicanos o indios nativos, y que no es hasta los 9 o 10 años cuando se identifican y se discriminan correctamente dichos grupos étnicos (Rice, Ruiz y Padilla, 1974; Weiland y Coughlin, 1979; George y Hoppe, 1979; Hunsberger, 1978; Rosenthal, 1974). Según Aboud (1988) es probable que los niños estén empleando rasgos perceptivos como color de piel y tipo de pelo para emitir sus juicios sobre diferencias entre el grupo de negros y de blancos y que estos rasgos sean menos discriminantes para diferenciar a hispanos e indios de blancos. Vaughan (1963; 1987) realizó un estudio utilizando muñecos que representaban a blancos y maoríes (diseñando una modificación del *Test de las Muñecas*). Las diferencias perceptivas entre maoríes y blancos son menos evidentes que entre negros y blancos. Sus resultados mostraron que hasta los 8 años no se alcanzó el 100% de respuestas correctas cuando se les pidió a los niños explícitamente que clasificaran los muñecos por *raza*. Con 7 años el 75% lo hicieron bien, pero solo el 60% con 5 y 6 años pudo organizarlo correctamente atendiendo a la consigna. Además, Vaughan preguntó a los niños por la *raza* del muñeco (*¿qué tipo de muñeco es?*). De nuevo, hasta los 8 años no se encontró un 100% de niños que daban la etiqueta *racial* correctamente; con 7 años lo hicieron bien el 75%. Como vemos, las edades en las que las respuestas empiezan a ser correctas son posteriores a lo encontrado cuando se trabaja con el grupo de negros y blancos.

Comparando el desarrollo de las categorías de género y de *raza*, los datos de la investigación muestran que existe cierto desfase en la emergencia de una y otra. Algunos autores han explicado la precedencia de la categoría de género sobre la de *raza* en términos de las diferencias funcionales de cada una más que como resultado de diferencias en las demandas cognitivas de una y otra categoría (Ruble, Alvarez, Bachean, Cameron, Fuligni, Garcia Coll y Rhee, 2004). A pesar de que tanto la categoría de género como la de *raza* se pueden reconocer con bastante facilidad a través de claves perceptivas, es evidente que el género es una categoría presente con la misma frecuencia en todos los grupos humanos, lo que hace que su valor social sea altamente relevante en las distintas sociedades. En cambio, la variedad *racial* difiere mucho en distintas regiones y grupos humanos, desde aquellos prácticamente mono-étnicos hasta los grupos

heterogéneos multi-étnicos que caracterizan a muchas sociedades actuales. Se puede afirmar, por tanto, que la *saliencia* de la *raza* puede variar mucho de una sociedad a otra. En otro orden de cosas, el género es una categoría dicotómica, con escasos ejemplares equívocos mientras que la *raza* es una categoría social integrada por muchas clases en las que, además, la frecuencia de ejemplares ambiguos (es decir, de mezclas) es más la norma que la excepción. Aunque, como señalan Ruble *et al.* (2004), este tipo de diferencias entre ambas categorías es funcional, no se puede descartar que la discriminación de miembros de cada categoría implique distintas demandas cognitivas.

1.2.2.a. Algunas Consideraciones sobre el Estudio de la Categoría de Raza

El que el niño identifique y reconozca que existen distintos grupos *raciales*, como hemos visto en el capítulo anterior, en el apartado dedicado a la conciencia *racial*, es una de las habilidades que deben estar presentes para poder hablar de la existencia de conciencia *racial*. Lo que aquí nos interesa es identificar en qué momento el niño empieza a *darse cuenta* de que existen distintos grupos *raciales*, en otras palabras, en qué momento surge la conciencia *racial*. En relación con esta cuestión resulta indispensable tener en cuenta algunos aspectos que pueden influir en la interpretación de resultados y en las conclusiones a las que llegan los distintos trabajos.

En primer lugar, el *darse cuenta* de que *existen razas*, en el sentido en que aquí utilizamos este término, puede estar asociado al conocimiento de las etiquetas verbales correspondientes (tales como *negros*, *blancos*, *chinos*, etc.), pero no es una condición necesaria. El niño puede reconocer que existen distintos grupos *raciales* sin todavía conocer o usar el término con el que se les nombra en su sociedad. En otras palabras, puede conseguir organizar fotografías o dibujos de personas atendiendo a sus atributos *raciales*, mientras que es incapaz de nombrar los grupos que ha formado o de justificar su organización refiriéndose al color de piel de las figuras. Por otro lado, el uso de la etiqueta *racial* tampoco garantiza que el niño sea consciente de lo que el término implica. A modo de ejemplo, es frecuente que el niño, en el proceso de aprendizaje de las etiquetas verbales asociadas a los grupos *raciales*, cometa *sobregeneralizaciones*, y por ejemplo utilice una etiqueta para referirse a personas de distintos grupos (por ejemplo, denominar *chino* a una persona negra).

En segundo lugar, los estudios sobre categorización social en el ámbito del desarrollo de la conciencia *racial*, como adelantamos en el apartado 2 del capítulo anterior, suelen utilizar muñecos, dibujos o fotografías que representan distintos grupos sociales (de edad, de género, de grupo *racial*, etc.). Aunque se han utilizado tareas muy variadas para estudiar los procesos de categorización social, común a todas ellas suele ser solicitar a los niños, de forma directa o indirecta, que empleen uno de los criterios posibles para tomar

decisiones sobre el material. Se interpreta que si el niño utiliza un determinado criterio (género, *raza*, edad...) en la resolución de la tarea planteada (bien organizando el material en grupos o bien eligiendo el elemento discordante o similar en una serie) ese criterio será el más saliente para él, además de que se infiere que el niño es capaz de discriminar los grupos que se engloban dentro de la categoría. Pero el problema surge cuando se trata de interpretar el significado de la no-elección de un criterio, porque ¿significa que para el niño no es relevante el criterio no elegido o simplemente que no lo reconoce? Como señala Aboud (1988), este problema es más difícil de resolver en los niños pequeños que en los mayores, pues se supone que estos últimos ya conocen la existencia de los distintos grupos *raciales* y son capaces de identificarlos; por tanto, si no utilizan el color de piel como criterio en este tipo de tareas se puede interpretar que se debe a un problema de escasa *saliencia* (aunque a partir de cierta edad podría deberse también al efecto de la deseabilidad social). Sin embargo, en los pequeños es donde reside realmente el problema de interpretación: si el niño guía sus respuestas atendiendo a rasgos *raciales*, parece evidente que es porque reconoce los distintos grupos *raciales* y, además, porque el color de piel es relevante en ese contexto. Pero cuando no lo utilizan no podemos inferir si el criterio es poco importante con relación al resto de criterios presentados o si aún no han construido la categoría *racial*. Se puede afirmar, por tanto, que reconocer o identificar diferentes *razas* no implica necesariamente que esa variable sea relevante como elemento organizador del mundo social. Esta distinción es importante porque puede llevarnos a interpretar los resultados negativos en la evaluación de la *saliencia* (es decir, la no-elección del criterio *racial* por parte del niño) como incapacidad para discriminar grupos *raciales*.

Por otro lado, esta confusión entre *saliencia* y reconocimiento de grupos *raciales* tiene su origen, en parte, en el hecho de que en ocasiones se ha utilizado un mismo tipo de tarea para evaluar *saliencia* y reconocimiento de *razas*. En las tareas de categorización, como estamos viendo, ante un conjunto de estímulos el sujeto debe organizar el material y poner juntos los ejemplares que considere que deben ir juntos. Se suelen dar distintas instrucciones al participante: *pon juntos los que tengan que ir juntos; pon juntos los de la misma raza; pon juntos los negros y juntos los blancos, etc.* Aunque en todas estas tareas el niño debe realizar una clasificación, las diferentes consignas miden aspectos distintos. La primera, sirve para tomar una medida de la *saliencia* que tiene la *raza* para el niño al organizar los estímulos. Con la segunda, en cambio, se evalúa si es capaz de discriminar entre las distintas *razas*, y con la última, se puede determinar si el niño conoce la etiqueta verbal asociada a cada grupo *racial*.

A todo esto se añade una complicación más, relacionada específicamente con el estudio de la relevancia de la categoría *raza* para el niño. Los trabajos han demostrado que dependiendo de determinadas variables, la importancia de este criterio social varía, es

decir, es relativo, y así se refleja en las respuestas de los sujetos. Como señala Brown (1995), estas diferencias en la importancia de los atributos *raciales* pueden deberse a diferencias en la metodología:

Cambiar el contexto –por ejemplo, el microcontexto de la tarea de categorización o el más amplio entorno cultural en el que se realiza la investigación- puede afectar gravemente la probabilidad con que se vayan a usar las diferentes categorías (Cit. op. p. 142, de la versión en castellano).

Pasemos a analizar algunas de las variables, que efectivamente influyen en la *saliencia* que cobra el criterio *raza*, a través de los resultados obtenidos en distintos estudios¹⁰.

Un primer aspecto a tener en cuenta al evaluar la *saliencia* de la *raza* es el tipo de tarea que utilizemos. Concretamente, en las tareas en las que el niño debe atender a las similitudes entre estímulos, algunos autores encuentran que el género parece ser más importante que la *raza* mientras que cuando se debe identificar aquello en lo que discrepan los estímulos, es la *raza* la que cobra importancia frente al género (Ramsey y Myers, 1990). Son numerosos los trabajos que han confirmado el efecto de la tarea sobre la *saliencia* de los criterios sociales. Davey (1983) llevó a cabo una amplia investigación con niños británicos (de origen *indio*¹¹, asiáticos y británicos) con edades comprendidas entre los 7 y los 10 años. Trabajó con fotografías que variaban en género, edad (niños y adultos), *raza* (asiáticos o *indios* y blancos) y estatus¹² (bien o mal vestidos). De nuevo, una de las tareas que utilizó fue una tarea clásica de clasificación (*pon juntos los que tengan que ir juntos*). En otra de las tareas, presentó a los niños cuatro tarjetas que representaban personas de distinto género, *raza* y estatus. Los sujetos tenían que seleccionar fotografías para elaborar dos escenas que representaran a niños *jugando*. Los resultados mostraron que en la primera tarea, la variable *raza* fue la elegida en primer lugar para organizar el material, pero en la segunda, (juntar fotografías de niños para que *jugaran*), el género fue la variable que se seleccionó con más frecuencia.

En esta misma línea, Semaj (1981) mostró también resultados a favor de que distintas tareas activan de forma diferencial las claves *raciales* frente a otros criterios. Realizó su trabajo sobre una muestra formada por 80 niños *afroamericanos* de Nueva Jersey, con edades comprendidas entre 4 y 11 años. Aunque en general encontró que los

¹⁰ En general, la importancia relativa de la *raza* suele compararse principalmente con la categoría social de género, aunque en ocasiones también se estudian otras como el estatus, la edad, una determinada minusvalía, etc.

¹¹ Usamos exactamente los términos nacionales que emplea este autor, a pesar de la ambigüedad de éstos.

¹² Esta variable ha sido muy criticada. Por un lado, parece que el tipo de ropa no es un buen indicio del estatus socio-económico. Por otro, es una variable muy complicada para representarla en un dibujo o en una fotografía sin otros elementos convencionales complementarios. Por último, los niños no suelen reconocer ese criterio.

niños no dieron especial relevancia al color de piel, la *raza* adquiría importancia en tareas determinadas. Así, se refirieron al color de piel de los estímulos cuando tuvieron que identificar las diferencias (por ejemplo, al describir las diferencias entre una fotografía de un niño negro y de una niña blanca) y cuando se les pidió que clasificaran un material. Por el contrario, cuando debían describir una fotografía o identificar las similitudes entre estímulos (por ejemplo, al enumerar las semejanzas entre las fotografías de dos niños negros), el color de piel no era tan importante.

Otro de los trabajos que han puesto de manifiesto la influencia de la tarea en la *saliencia* de la *raza* ha sido el de Ramsey y Myers (1990). Estas autoras encontraron que los niños utilizaban la *raza* en las tareas de autoidentificarse y en las de categorización de personas. Sin embargo, el género era más importante para elegir a los amigos. Las autoras entrevistaron a 41 niños de entre 4 y 6 años, seleccionados a partir de una muestra más amplia tras haber superado con éxito una prueba clásica de clasificación. Ramsey y Myers diseñaron su trabajo influidas por las tareas utilizadas en los trabajos previos de Semaj (1981) (que acabamos de describir) y de Van Parys (1981), también sobre la *saliencia* de la *raza*. En este caso, las investigadoras presentaron en grupos de tres, ocho fotografías que variaban según la familiaridad (fotografías de niños no familiares o de niños de su clase), según la *raza* (niños blancos y negros) y el género. Los niños debían organizar el material poniendo juntos los que debían ir juntos. Se incluyó además, una tarea de autoidentificación, en la que debían seleccionar no solo cuál fotografía se parecía más a ellos, sino también cuál era la que se parecía menos. Los resultados mostraron que cuando el niño tuvo que realizar las clasificaciones, el criterio empleado con mayor frecuencia fue la *raza*, seguido del de familiaridad y, por último, del género. En la tarea de autoidentificación, el criterio *raza* y el criterio género se utilizaron por igual cuando el sujeto tuvo que seleccionar al más similar; pero usaron significativamente más la *raza* que género cuando tuvieron que seleccionar la fotografía que más se diferenciaba de él. Estos datos apuntan, como ya lo hacían los del estudio de Semaj (1981), a que cuando el sujeto debe focalizar la atención en las diferencias entre estímulos, el color de la piel adquiere importancia. Sin embargo, las conclusiones de Ramsey y Myers no coinciden con las del trabajo precedente de Van Parys (1981). Hay que resaltar que en su estudio este autor utilizó fotografías de cuerpo entero, no del busto como las que emplearon Ramsey y Myers. Van Parys encontró que el género era más saliente que la *raza*, lo que coincidía con otros trabajos previos (Doke y Risley, 1972). Retomando lo discutido en el apartado 2 del capítulo 1 acerca de la utilización de distintos materiales, es probable que, además de las demandas de la tarea, el estímulo utilizado elicitó o inhibió la atención prestada al color de piel a favor de otras características. Por lo tanto, otra variable a tener en cuenta cuando evaluemos la *saliencia* de la *raza* es la naturaleza del material que presentemos a los niños.

Por otro lado, la edad de los participantes y los criterios con los que *compita* el de *raza*, también van a influir en la importancia dada a esta categoría. Cuanto mayores son los niños, rasgos como las características de personalidad van adquiriendo relevancia frente a la *raza* e incluso frente al género (Katz, Sohn y Zalk, 1975). De hecho, tras esta primera etapa en la formación de la categoría de *raza*, sigue un largo proceso por el que el niño empieza a fijarse en rasgos menos evidentes, como el color de los ojos o la forma del rostro (Fox y Jordan, 1973; George y Hoppe, 1979), generalmente hacia los 8 años. Por último, no es hasta los 12 años aproximadamente cuando va a ser capaz de atender a atributos más simbólicos que diferencian a los distintos grupos étnicos (valores y conductas, por ejemplo, que definen a los distintos grupos étnico-*raciales*).

Otro aspecto a considerar es el nivel cognitivo del sujeto, ya que parece también estar relacionado con el criterio que en un momento dado cobra importancia al organizar un material. Aboud (1988) y Davey (1983), entre otros, señalan que en el periodo entre los 4 y los 7 años, la capacidad del niño para organizar un material atendiendo a la *raza* de los componentes aumenta drásticamente. Esto puede explicarse si atendemos a la evolución que durante este periodo se produce en la conciencia *racial*. En estas edades, el niño comprende cada vez con más acierto los distintos elementos que conforman las categorías *raciales*. Además, el género deja de ser el criterio social relevante, probablemente porque con estas edades sea una categoría bien establecida, la reconozcan y puedan manejarla sin dificultad. A todo esto, se une el hecho de que otros rasgos sociales, a parte de la *raza*, comienzan a ser más relevantes como por ejemplo, las expresiones faciales (Serbin y Sprafkin, 1986; Yee y Brown, 1992). Por otro lado, algunos estudios relacionan la importancia que los niños dan al género y a la *raza* con la comprensión de la constancia de estas variables. Así, Coker (1984) mostró que los niños con mayor nivel en la comprensión de la constancia de género daban más importancia a esa categoría social. Por su parte, Rhee, Ruble, Alvarez, Stangor y Jones (2003), encontraron que la *raza* fue más saliente para los niños que habían logrado la constancia *racial*.

Por último, sin profundizar en su influencia, ya que no ha sido objeto de estudio en este trabajo, no podemos dejar de hacer mención al papel del contexto. Los trabajos parecen sugerir que contextos en los que se favorece la relevancia de una determinada categoría social (p.ej. organizar una clase dividiendo a chicos de chicas) se predispone, como es de esperar, a atender a esa categoría destacada (Bigler, 1995). Además, si hay un único niño entre un conjunto de niñas (o viceversa), o la minoría *racial* de un grupo es de un único niño, el género y la *raza*, en cada caso, serán categorías a las que se prestará especial atención y serán muy relevantes (McGuire, McGuire, Child y Fujioka, 1978; Verkuyten, 2005). Más allá del contexto inmediato, la composición homogénea-heterogénea del país o región en la que vive el niño por supuesto va a influir en su comprensión e interpretación de las diferencias *raciales*. Este aspecto es de tal

complejidad que abordarlo en detalle supondría un espacio que no podemos dedicar en este trabajo.

2. Autoidentificación *Racial*

Como ya señalamos en el apartado 3 del capítulo 1, otro de los aspectos relacionados con el desarrollo de la conciencia *racial* es la capacidad del individuo para reconocerse como miembro integrante de su grupo *racial*, definición que coincide con la propuesta por Aboud (1988) para referirse a la autoidentificación *racial*. Entre los componentes que conforman esta capacidad se encuentra 1) la habilidad para identificar los elementos necesarios para poder pertenecer a ese grupo, 2) la capacidad para atender a las diferencias que existen entre el grupo de pertenencia y los demás grupos, y 3) el desarrollo en la comprensión de que la pertenencia al propio grupo no varía a través del tiempo ni de las situaciones (esto es, la constancia *racial* referida a uno mismo).

Es innegable que la autoidentificación *racial* está relacionada con el desarrollo de la identidad, tanto personal como social. Sin embargo, como ya hemos indicado, en nuestro trabajo no se estudia el complejo desarrollo de la identidad. Por esta razón, vamos a presentar los resultados más relevantes en el desarrollo de la capacidad de autoidentificarse con un determinado grupo *racial*, sin profundizar en las implicaciones que este conocimiento tiene en el desarrollo de la identidad.

Como vimos, el procedimiento utilizado con más frecuencia para tomar una medida de la autoidentificación *racial* consiste en presentar estímulos visuales y preguntarle al niño si hay alguno que se parece más a él. Las fotografías, dibujos o muñecos que se emplean difieren en sus características *raciales* (y a veces, en algún otro atributo, como el género o la edad). Cuando el niño señala el que coincide con su grupo *racial*, se interpreta que ha dado la respuesta correcta y que, de alguna forma, se identifica con el grupo *racial* representado por el estímulo.

De nuevo, tenemos que referirnos al trabajo de Clark y Clark (1947) como uno de los primeros estudios que abordan este aspecto de la conciencia *racial*. Pero ya que su muestra estaba integrada por niños de la minoría negra norteamericana, los hallazgos serán comentados posteriormente cuando tratemos la autoidentificación en grupos minoritarios. Efectivamente, uno de los resultados más sólidos que se ha encontrado en este tipo de trabajos ha sido las diferencias sistemáticas en la autoidentificación de niños del grupo dominante y del grupo subordinado. Por ello, este capítulo se ha organizado en dos partes, cada una dedicada a los resultados más relevantes en el grupo mayoritario (que generalmente coincide con el grupo de blancos) y en los niños de grupos subordinados.

2.1. El Proceso de Autoidentificación *Racial* en Niños del Grupo Mayoritario

Existen muy pocos estudios que evalúen la autoidentificación en edades anteriores a los 4 años. Aunque alguno de ellos muestran que con 3 años los niños blancos se identifican correctamente atendiendo a variables *raciales* en un 75% (Marsh, 1970), lo más aceptado, en general, es que la capacidad para identificarse correctamente con el grupo de pertenencia surge hacia los 4 y se incrementa significativamente entre 6 y 7 años (Aboud, 1988; Davey, 1983; Williams y Morland, 1976), llegando en algunos casos hasta un nivel del 100% de acierto en estas edades (Aboud, 1977, 1980; Corenblum y Wilson, 1982; Fox y Jordan, 1973; Friedman, 1980; Gregor y McPherson, 1966a, 1966b; Marsh, 1970; Milner, 1973; Newman, Liss y Sherman, 1983; Vaughan, 1963). Por su parte, los resultados en España muestran que a los 3 años los niños no utilizan las claves *raciales* para identificarse. A esta edad, utilizan el género o la edad para describirse y para determinar su parecido con una figura, pero obviando el color de piel. En preguntas del tipo *¿Y tú, de qué color eres?*, responden basándose en el color de su ropa. Sin embargo, con 4 años ya comprende a qué se refiere la palabra *color* en la pregunta, y los errores descienden en esta tarea (Giménez, 1999; Enesco et al, 1999, para una revisión véase Giménez, 2002).

Sin embargo, a pesar de la gran acumulación de datos, el estudio del desarrollo de la autoidentificación está lleno de interrogantes. Uno de los más importantes hace referencia al momento en que podemos afirmar que el niño ha adquirido dicha capacidad. Entender la autoidentificación como un proceso integrado por distintos niveles, podría ayudarnos a interpretar los resultados dispares. Para poder defender que el niño se reconoce como miembro de un grupo *racial*, deben integrarse distintas habilidades. Por un lado, el niño tiene que ser capaz de atender a las características que tiene en común con los miembros de su grupo. Por otro, debe ser capaz de comprender las diferencias existentes con los otros grupos. Junto a esto, de forma simultánea para algunos autores o sucesiva para otros, el niño debe aprender a usar la etiqueta *racial* asociada con su grupo. Esta etiqueta se irá “cargando” cognitiva y emocionalmente de significado social a lo largo de la infancia y la adolescencia. De esta manera, entre el acto de señalar un estímulo como el más parecido a sí mismo y reconocerse e identificarse con la etiqueta *étnico-racial*, encontramos distintos niveles de autoidentificación. Entender así este proceso podría explicar por qué distintos estudios encuentran edades a veces tan dispares en el establecimiento de esta capacidad. Puede ser que estén tomando criterios diferentes para determinar el momento en que se ha adquirido la autoidentificación.

Por otro lado, ¿qué relación hay entre la conciencia de pertenecer a un determinado grupo *racial* y la conciencia de que los demás pueden agruparse en distintos grupos *raciales*? La respuesta no está clara. Mientras para algunos reconocer los distintos grupos

raciales precede a identificarse como miembro de uno de esos grupos, para otros la secuencia se desarrolla a la inversa. A modo de ejemplo, autores como Bernal, Knight, Garza, Ocampo y Cota (1990) o Lo Coco, Pace y Zappulla, (2000), defienden que la categorización social basada en la *raza* precede a la capacidad de autoidentificarse. Otros autores (Vaughan, 1963) encuentran que el niño es capaz de darse cuenta de que se parece a un igual por el color de piel antes de ver que dos iguales se parecen en el color de piel. Este resultado indicaría que la autoidentificación precedería al reconocimiento de los grupos *raciales* (Aboud, 1988). Los resultados sobre la autoidentificación de género tampoco aclaran la cuestión. Al igual que con la *raza*, algunos trabajos sobre el desarrollo de la comprensión del género también encuentran datos a favor de que la autoidentificación y el reconocimiento de categorías sociales no siguen un desarrollo paralelo (Ruble y Martin, 1998) y mientras que para unos los niños primero se reconocen como miembros de su grupo y después diferencian a los demás según este criterio (Katz y Kofkin, 1997), para otros la secuencia se sucede al contrario (Martin y Halverson, 1981).

En el apartado 1 de este mismo capítulo, hicimos referencia a los interesantes resultados que indicaban que el conocimiento de la etiqueta verbal debe adquirirse en un momento posterior a la capacidad de discriminar los grupos. En los trabajos sobre autoidentificación encontramos que sucede algo similar. Utilizar la etiqueta *racial* para autoidentificarse (*soy blanco, soy negro*, etc) parece que es una habilidad posterior a la capacidad para discriminar, entre un conjunto de estímulos, al que posee más similitudes con uno mismo. Por otro lado, los estudios parecen coincidir en que, en general, la capacidad de autoidentificarse utilizando una etiqueta *racial* (*soy blanco-soy negro*, etc) surge después de la habilidad para hacerlo con una etiqueta de género (*soy una niña, soy un niño*). Pero, como señalan Bernal y Knight (1993), no está muy claro que el hecho de que el niño sea capaz de utilizar una etiqueta *racial* signifique que comprenda el significado social de dicha etiqueta. En otras palabras, puede que esa etiqueta no signifique nada para él y la utilice simplemente como una palabra sin contenido ni cognitivo ni emocional. En este caso, el niño estaría reproduciendo la etiqueta verbal que circula en la sociedad, sin comprenderla. Solo posteriormente irá comprendiendo su significado social y personal.

El desfase entre el empleo de la etiqueta y la comprensión de su contenido queda reflejado claramente en un trabajo de Aboud y Mitchell (1977). Estos autores encontraron que los niños canadienses de origen chino y indios nativos conocían la etiqueta de su grupo. Sin embargo, elegían como más similares a los niños blancos que a los de su propio grupo. Años después, Aboud (1988) señala que *muy pocos investigadores han sido capaces de mostrar qué atributos son relevantes para percibir las semejanzas, porque de antemano especifican que el atributo es la apariencia* (p.52). Esto nos indica que puede ser que el niño no esté seleccionando el estímulo más similar a él basándose en la

percepción inmediata sino que esté atendiendo a otras variables¹³. Desde posturas cercanas a la teoría de la identidad social se han propuesto interpretaciones en esta línea para explicar la autoidentificación de niños minoritarios con estímulos del grupo mayoritario.

Los estudios sitúan la habilidad para etiquetarse correctamente en un rango de edad muy variable. Parte de esta discrepancia se debe a la diferencia que ya hemos tratado en otro momento entre los conceptos de *raza* y *etnia*. Ya que no todos los autores realizan esta distinción, en ocasiones es difícil determinar si se ha medido la autoidentificación *racial* o la étnica, adquiriéndose evolutivamente antes la *racial* (por estar implicados aspectos principalmente físico-perceptivos) que la étnica (en la que están implicados aspectos más abstractos y complejos). En general, los estudios no suelen encontrar la capacidad de etiquetarse según su grupo étnico de pertenencia antes de los 7 u 8 años. Este etiquetaje se ha medido mediante varios procedimientos. En el apartado 2 del capítulo 1, dedicado a técnicas de investigación, ya vimos algunos de los métodos utilizados para evaluar la autoidentificación y la percepción del propio color de piel del niño. Centrándonos en los métodos empleados para evaluar específicamente el conocimiento de la etiqueta *racial* asociada a su grupo, hay dos procedimientos que han sido empleados con más frecuencia. En uno de ellos, se presentan distintas tarjetas de colores donde aparece escrito el término *racial*. El niño debe elegir el que mejor le describa a él. El otro procedimiento es la técnica de la auto-descripción. Se pide al niño que se defina (*¿Cómo eres? ¿Qué eres? ¿Qué no eres?*) y se presta especial atención al empleo de vocablos que utiliza relacionados con su grupo *racial*, esto es, usando la etiqueta (*soy blanco, soy negro, etc*). Si el niño emplea la etiqueta *racial*, entonces presumiblemente ha adquirido la habilidad de autoidentificarse mediante etiquetas (Aboud, 1977; Dutton, Singer y Devlin, 1998; McGuire, McGuire, Child y Fjioka, 1978). Hasta los 8 años, aproximadamente, el niño no va a comprender que pertenecer a un determinado grupo étnico-*racial* no se basa únicamente en características superficiales, sino que implica un conocimiento más abstracto sobre el significado de ser miembro de un grupo étnico.

2.2. El Proceso de Autoidentificación *Racial* en Niños de Grupos Minoritarios

Como señalábamos al inicio de este segundo apartado, un resultado que ha sido confirmado en numerosas ocasiones ha sido las diferencias entre niños del grupo mayoritario y los del grupo minoritario en las tareas de autoidentificación *racial*. Como habíamos adelantado, el trabajo de Clark y Clark (1947) ha sido un claro referente para el desarrollo de los trabajos sobre autoidentificación en niños de grupos subordinados. En su

¹³ Katz (1983) se refiere a un interesante trabajo realizado por Bhana (1977) en Sudáfrica con niños ciegos congénitos, en el que se señalaba que la visibilidad no tiene por qué ser necesaria para que se dé el prejuicio.

estudio, los autores encontraron que tan solo dos tercios del total de la muestra de niños negros se identificaban correctamente con el muñeco que tenía un color más oscuro. Sin embargo, el dato más sorprendente fue comprobar que cerca del 60% de los más pequeños se identificaban con el muñeco que representaba al blanco. Estos datos contrastan con los obtenidos en los mismos años con muestras de niños blancos, donde el porcentaje de aciertos alcanza en algunos trabajos el 95% (Goodman, 1952). Años después los resultados parecen seguir mostrando estas tendencias. Milner (1973) realizó un estudio utilizando la metodología de Clark y Clark adaptada a su contexto. En este caso, la muestra estuvo integrada por 300 niños blancos, asiáticos e indios. Sus datos mostraron que el 48% de los indios y el 24% de los asiáticos eran incapaces de identificarse correctamente, mientras que los niños del grupo de blancos apenas cometían errores.

Los resultados recopilados en la revisión de Aboud (1988) parecen mostrar en general, que la autoidentificación entre los niños de grupos negros se desarrolla más tardíamente que entre los niños del grupo mayoritario (Crooks, 1970; Gregor y McPherson, 1966b; Morland y Hwang, 1981; Morland y Suthers, 1980; Newman, Liss y Sherman, 1983; Roberts, Moseley y Chamberlain, 1975; Rohrer, 1977; Simon, 1974; Williams y Morland, 1976). Los niños negros seleccionan como más parecidos a ellos las figuras de su grupo *racial* con menos frecuencia de lo que lo hacen los niños blancos. Además, en edades en las que los niños blancos ya no cometen errores en la elección del estímulo que se parece más a ellos, entre los niños de grupos de negros podemos seguir encontrando errores (Davey, 1983; Epstein, Krupat y Obudho, 1976; Fox y Jordan, 1973; Gregor y McPherson, 1966 (a y b); Milner, 1973; Morland y Suthers, 1980; Newman, Liss y Sherman, 1983; Rice, Ruiz y Padilla, 1974; Roberts, Mosely y Chamberlain, 1975; Williams y Morland, 1976). Esta pauta encontrada en las tareas de autoidentificación no es exclusiva del grupo de los negros. Con los niños asiáticos sucede algo similar (Fox y Jordan, 1973; Morland y Hwang, 1981) así como con los hispanos (Rice *et al.*, 1974; Rohrer, 1977; Werner e Idella, 1968).

Otros trabajos, sin embargo, no encuentran que los niños de grupos minoritarios obtengan peores puntuaciones que los blancos en las tareas de autoidentificación. En el ya citado estudio de Davey (1983), se presentaron 3 fotografías que coincidían con los grupos *raciales* que integraban su numerosa muestra (blancos, indios y asiáticos). Se eliminó la variable género presentando las fotografías del mismo grupo del participante. A continuación se les preguntó: *¿Cuál se parece más a ti?* Se encontraron mejores resultados en la de autoidentificación de los grupos minoritarios que en estudios previos (Milner, 1973). De hecho, el grupo que mejor se identificaba con su grupo fue el de indios, para todas las edades, y no el de los blancos, como podíamos esperar. Sin embargo, las preferencias por el propio grupo, como veremos en el apartado siguiente, no fueron más altas en los grupos minoritarios.

Son interesantes las interpretaciones que se han dado a las respuestas “erróneas” de los niños de minorías que se identifican con los miembros del grupo mayoritario. Los datos indican que los niños de grupos subordinados no muestran dificultades al discriminar grupos *raciales*. ¿Cómo explicar, entonces, que en algunos casos se identifiquen con el grupo mayoritario? Algunos autores interpretan que los errores que los niños negros cometen en las tareas de autoidentificación se deben a problemas metodológicos. En esta línea, Grenwald y Oppenheim (1968) defienden que muchos niños que incluiríamos en el grupo *racial* de negros, en realidad no poseen la piel muy negra. Estos niños podrían considerar que se parecen más a la muñeca blanca que al muñeco oscuro. Estos autores introducen una figura mulata con la que permitir a los niños identificarse y descubren, sorprendentemente, que el 75% de los niños blancos y negros usan esa muñeca. Además, solo el 13% de los niños negros eligen a la figura blanca para identificarse con ella cuando existe la posibilidad de elegir a un mulato.

Sin embargo, un aspecto mucho más interesante desde el punto de vista conceptual es otra interpretación que se ha realizado de los errores en autoidentificación en las minorías. Es fácil entender que las tareas de autoidentificación se asocian con la capacidad cognitiva del sujeto y que, además, nos proporcionan información sobre su nivel de conciencia *racial*. Pero algunos autores dudan de que en este tipo de pruebas solo estén implicados procesos cognitivos. Vaughan (1987), desde una perspectiva cercana a la teoría de la identidad social, defiende que la autoidentificación puede considerarse como una medida no solo del conocimiento *racial* del sujeto sino también de sus preferencias. En este caso, además de estar asociada a procesos cognitivos, la autoidentificación se relacionaría con procesos afectivos y emocionales. Las respuestas equívocas de los niños de grupos minoritarios no se deben a un fallo cognitivo, sino a una explicación emocional ya que se interpreta que, en realidad, ante la pregunta *¿cuál se parece más a ti?* estarían respondiendo a *¿cuál desearías que se pareciera más a ti?* o *¿a cuál desearías parecerse?*. Las respuestas de autoidentificación del niño, más que por su nivel cognitivo estarían influenciadas por la conciencia de que en la sociedad existen distintas categorías sociales, con distintos privilegios y con notables diferencias entre los grupos étnicos, en definitiva, con su conocimiento social. En esta línea, varios autores defienden que tanto los procesos cognitivos como los afectivos están implicados en la capacidad de autoidentificación, considerando los primeros desde un plano más psicológico y los segundos desde un plano más social (Berry, 1984; Cross, 1991; Helms, 1990). Sin embargo, esta interpretación no debería conducirnos a tomar los resultados en autoidentificación como una medida de las preferencias. Es posible que esta tarea tenga un componente emocional según el contexto. Así, para los niños del grupo de los blancos (mayoritario) la carga emocional implícita en la autoidentificación puede que sea menor que para el niño del grupo minoritario, y que, por tanto, los procesos afectivos queden

subordinados a la influencia del nivel cognitivo. Retomaremos la relación entre actitudes y autoidentificación en el apartado siguiente.

Por último, hay que destacar el relevante trabajo de Holmes (1995) sobre el desarrollo de la autoidentificación. Aunque su investigación se centró en el proceso del desarrollo de la identidad, sus resultados sobre las distintas interpretaciones que los niños de minorías y de mayorías hacen de su color de piel son muy interesantes. Utilizó una metodología etnográfica y asistió durante años a las clases de los niños preescolares blancos, negros y latinos, obteniendo finalmente una muestra de 102 niños de 4 y 5 años. Esta autora se centró en la relación entre autoconcepto y autoidentificación. Encontró que para los niños del grupo minoritario (a diferencia para los del mayoritario) el color de piel era un elemento importante cuando se describían y además, lo interpretaban como un elemento clave en el desarrollo de su identidad.

2.3. Algunas Relaciones entre la Autoidentificación y otras Habilidades Socio-Cognitivas

Aboud (1988) señala que en el proceso de autoidentificación nos encontramos con al menos dos componentes: uno de ellos sería la constancia étnico-*racial* y otro la percepción de similitudes y diferencias. En algunos estudios se ha encontrado relación entre la constancia y la conservación física (Aboud, 1984; Semaj, 1980). Por otro lado, Aboud y Skerry (1983) encontraron que la comprensión de la propia constancia étnica se relacionaba con la atribución de características psicológicas al grupo (creencias, sentido de orgullo, etc) consideradas permanentes a pesar de modificaciones en la apariencia externa del grupo, y con identificar la *raza* como parte de la identidad personal. Además, algunos autores también han mostrado que existe una relación entre la comprensión de la constancia y la probabilidad de mostrar actitudes positivas no solo hacia el propio grupo sino también hacia los grupos ajenos, lo que se conoce como flexibilidad actitudinal (Semaj, 1980). No obstante, la relación entre constancia y actitudes no se encuentra en todos los estudios (Doyle y cols, 1987).

Además de la constancia étnico-*racial*, en el párrafo anterior ya adelantamos que otro de los componentes de la autoidentificación es la capacidad de reconocer variables físicas *raciales* comunes con el grupo de pertenencia y diferentes a otros grupos. Una de las posibles secuencias evolutivas que ha sido propuesta en el caso de la identificación de género es la siguiente (Martin y Halverson, 1981): el niño categoriza a las personas en hombres y mujeres, se identifica a sí mismo dentro de uno de estos grupos y, como resultado, desarrolla una preferencia (en principio, hacia su grupo de pertenencia). En este caso, la preferencia sería por tanto una consecuencia de la autoidentificación. Sin embargo, los resultados hallados respecto a la comprensión *racial* no parecen confirmar

esta sucesión. Si la secuencia para la *raza* fuera la propuesta, los niños en primer lugar se identificarían con su grupo y después (o incluso al mismo tiempo) mostrarían preferencia por él. Los datos indican que la autoidentificación *racial* no tiene por qué coincidir siempre con las preferencias. Así, encontramos niños blancos que desde 4 o 5 años se identifican con su grupo y además lo prefieren, pero también se han encontrado algunos resultados que indican que niños entre 4 y 7 años se autoidentifican correctamente con el grupo de los blancos pero no muestran una preferencia tan intensa por ellos, pudiendo incluso en ocasiones elegir a niños negros como compañeros de juego (Corenblum y Annis, 1987; Corenblum y Wilson, 1982; Fox y Jordan, 1973; Gregory y McPherson, 1966, Marsh, 1970; Newman, Liss y Sherman, 1983). En el caso de los niños de minorías, es aún más habitual encontrar que se identifiquen correctamente con su grupo pero no lo prefieran, y elijan como favorito a otro grupo (al grupo mayoritario). En el ya conocido trabajo del británico Davey (1983) los niños que obtuvieron mejores puntuaciones en autoidentificación, recordemos, fueron los de la India del este, a pesar de que prefirieron a los blancos. Estos datos parecen estar confirmando, que la capacidad de autoidentificación puede ser independiente de la preferencia por el propio grupo.

En la misma línea, se han realizado estudios más específicos en los que no solo se relaciona la autoidentificación con las preferencias, sino el *grado* de autoidentificación y la *intensidad* de la preferencia. Algunos trabajos parecen indicar que cuanto más fuerte es la identificación con el propio grupo, más intensa es la preferencia por él y, además, mayor es el rechazo hacia los exogrupos (Billing y Tajfel, 1973; Boman, 1999; Brown, 1995; Tajfel, 1981; Verkuyten y Neukee, 1999). Sin embargo, otros autores han comprobado, en la línea de lo anteriormente comentado, que la autoidentificación y las preferencias pueden desarrollarse de modo independiente. A este respecto, encontramos resultados que indican que algunos niños que no se identifican correctamente con su grupo *racial*, sin embargo muestran un patrón de preferencias y rechazos no explicados por el azar (Aboud, 1988; Fu y Fogel, 1982) y del mismo modo, hay estudios que muestran que niños con una fuerte identificación por su grupo pueden mostrar un bajo nivel de rechazo hacia los exogrupos (Aboud, 1980).

Tomando en conjunto estos resultados que analizan la compleja relación entre autoidentificación y prejuicio, tiene sentido que Aboud señale explícitamente que la conciencia de la existencia de grupos *raciales* y no la autoidentificación, sea lo que precede al prejuicio. Sin embargo, aclara (acertadamente, aunque evidente), que la conciencia de la existencia de los grupos *raciales* por sí sola, no determina el prejuicio, ya que tanto los prejuiciosos como los no prejuiciosos tienen conciencia de las distintas *razas* (Aboud, 1988. p.58). Por otro lado, señala que puede que la autoidentificación se relacione en mayor medida con las preferencias mientras que la percepción de diferencias lo haga con el prejuicio ya que, como acabamos de ver, entre los 4-7 años muchos niños se

identifican correctamente con su grupo pero prefieren a otro grupo, y esto no solo sucede en los niños de las minorías.

3. Preferencias, Rechazos y Actitudes

Hasta este momento hemos ido analizando cómo procesos perceptivos y procesos cognitivos están implicados en el desarrollo de la conciencia *racial*. Pero además, tal y como la hemos definido en este trabajo, se deben incluir también los procesos emocionales en el estudio de la evolución de la conciencia *racial*. Tomar conciencia de que existen distintas *razas* puede considerarse como un paso más hacia la comprensión de las relaciones interpersonales así como hacia la comprensión de la organización del mundo, no solo perceptiva y conceptual, sino también afectiva.

Antes de describir los resultados más relevantes que se han encontrado en los trabajos sobre actitudes realizados con niños del grupo dominante y de grupos subordinados, presentaremos algunos aspectos relacionados con los problemas que frecuentemente encontramos al trabajar en el terreno de las actitudes para, a continuación, analizar lo que se conoce sobre el desarrollo de las actitudes de los miembros de grupos dominantes y subordinados. Esta última distinción responde a una sólida confirmación del hecho de que una de las variables implicadas en el curso y evolución de las actitudes hacia el endogrupo y los exogrupos es la pertenencia a un grupo mayoritario o minoritario. Terminaremos el capítulo con una breve reflexión sobre los factores implicados en el desarrollo de las actitudes.

3.1. Algunas Cuestiones sobre el Estudio de las Actitudes

Hicimos una breve referencia en el apartado 2 del capítulo 1 a la diferencia conceptual que existe entre actitudes y preferencias/rechazos. La actitud implica atribuir un conjunto de cualidades a un grupo *racial*, cualidades estas que pueden ser positivas o negativas: una actitud positiva hacia un grupo *racial* no tiene necesariamente que ir unida a la preferencia por ese grupo, ni en su caso, una actitud negativa al rechazo. A modo de ejemplo, los contra-sesgos que suelen aparecer a partir de la preadolescencia, asociando al propio grupo adjetivos negativos y positivos al exogrupo, no van siempre acompañados de una preferencia por el exogrupo o un rechazo hacia el endogrupo. Al contrario, el adolescente puede reconocer cualidades negativas en su grupo pero, pese a esto, preferirlo. Ahora bien, a pesar de esta distinción conceptual, también es cierto que, sobre todo en el niño pequeño, es frecuente asociar las preferencias con actitudes positivas hacia aquello que se prefiere y los rechazos con actitudes negativas hacia lo que se rechaza. Así, en numerosos estudios que abordan el prejuicio, es frecuente no encontrar

esta terminología específica tal y como aquí la estamos definiendo, y se utilizan los términos *actitudes positivas* o *preferencias* y *actitudes negativas* o *rechazos* sin hacer una distinción entre ellos.

Como vimos en el apartado 3 del capítulo 1, dedicado a la definición de conciencia *racial*, la mayoría de los autores que se refieren a este concepto en el marco más amplio del desarrollo de las actitudes establecen una diferencia entre las preferencias y los rechazos que el niño pequeño manifiesta en las primeras etapas y las actitudes propiamente dichas características de edades posteriores. Mientras que las preferencias y rechazos inicialmente pueden interpretarse como respuestas afectivas muy elementales, que están guiadas por variables como la familiaridad, la cotidianidad o la similitud, y no necesariamente relacionadas con valoraciones positivas o negativas, es menos dudoso que las preferencias y los rechazos manifestadas en el niño mayor estén implícitamente (o, en algún caso, explícitamente) asociadas a una auténtica evaluación positiva o negativa de los grupos.

Teniendo en cuenta estas aclaraciones, en este texto hemos optado por utilizar el sentido laxo del término actitud, y de esta manera nos referiremos indistintamente a las preferencias y rechazos o a las actitudes. Sin embargo, aunque al referirnos a las distintas teorías y estudios hemos mantenido las opciones terminológicas de los propios autores, en los resultados de nuestro estudio empírico prestaremos especial cuidado a la terminología y nos referiremos a preferencias y rechazos, que fue lo que estudiamos, y no a actitudes.

Por otro lado, en el estudio de las actitudes encontramos uno de los mayores problemas de interpretación que ha tenido el estudio de la comprensión de las nociones *raciales*. Los últimos trabajos que se han realizado sobre actitudes hacia los distintos grupos *raciales* ponen especial atención en señalar que las preferencias y los rechazos pueden seguir un desarrollo paralelo, pero sin ser completamente complementarias. De esta forma, preferir las figuras del propio grupo no tiene que implicar necesariamente rechazar en la misma medida las figuras de los grupos ajenos (Aboud, 1988; Brewer, 1999; Nesdale, 2003, 2004). Sin embargo, lejos de ser novedosa, esta defensa de la relativa independencia en el desarrollo de las preferencias y los rechazos aparece en la literatura desde 1954, cuando Allport, en *La naturaleza del prejuicio*, ya señala que, por un lado, el grupo de pertenencia es psicológicamente primario y se prefiere lo familiar; pero por otro, también defiende que aunque lo extraño se puede interpretar como inferior o peor, no implica necesariamente que exista hostilidad hacia el exogrupo. Sin embargo, a pesar de estas ideas, la investigación posterior a Allport siguió relacionando preferencias y rechazos de manera recíproca (Brewer, 1999) lo que, como ya hemos señalado anteriormente, ha precipitado conclusiones que no siempre se corresponden con la realidad de las relaciones intergrupales.

Entender que el favoritismo hacia el propio grupo implica rechazo hacia el grupo ajeno ha tenido como resultado que las investigaciones sobre actitudes hayan evaluado un único aspecto del prejuicio (generalmente, preferencias o tendencias positivas hacia un grupo) y hayan presentado conclusiones sobre las actitudes en general, tanto positivas como negativas. Junto a este problema, también encontramos que frecuentemente se han evaluado las distintas actitudes hacia los diferentes grupos *raciales* de forma simultánea. Es decir, el niño debe seleccionar entre estímulos que representan a miembros de diferentes *razas* (recuérdese la descripción que hicimos del PRAM en el capítulo 2). Este hecho ha provocado que las no-elecciones del sujeto se hayan interpretado como rechazos (o como preferencias, según fuera la consigna dada) hacia los grupos no elegidos. Algunos de los trabajos recientes han empezado a medir por separado las evaluaciones hacia los distintos grupos (Augoustinos y Rosewarne, 2001; Bennett, Barreto, Lyons y Sani, 1998; Enesco, Navarro, Giménez, y del Olmo, 1999; Enesco, Navarro, Paradela, y Guerrero, 2005; Giménez, 1999; Kinket y Verkuyten, 1999; Nesdale, 1999; Rutland, 1999; Singh, Choo y Poh, 1998). Además, algunas pruebas semiestandarizadas como el MRA, a pesar de no evaluar los grupos uno por uno, permiten al participante elegir más de un estímulo en cada evaluación (Black-Gutman y Hickson, 1996; Doyle y Aboud, 1995).

Con todo esto, el estudio de las actitudes *raciales* implica, por tanto, evaluar dos elementos. El primero, el favoritismo endogrupal consistente en el sesgo de atribuir al propio grupo características positivas en mayor medida que al exogrupo; el segundo, el rechazo exogrupal, por el que se atribuye al exogrupo características negativas con mayor probabilidad que al endogrupo (Aboud, 1987).

Otro de los problemas que hay que señalar en el estudio de las actitudes es común a lo descrito para los procesos de reconocimiento de grupos *raciales* (que ya abordamos en el apartado sobre categorización social), y en autoidentificación. En este caso, al igual que en los anteriores, entender las actitudes como un proceso con diferentes niveles puede ayudarnos a comprender resultados que en ocasiones son muy dispares. Los niveles propuestos por Goodman (1964) en el desarrollo de las actitudes (comentados en el apartado sobre la definición del término conciencia *racial*), a pesar de ser muy generales, reflejan esta progresión desde el reconocimiento de las diferencias hasta la formación de auténticas actitudes. En esta línea, el trabajo de Cameron, Álvarez, Ruble y Fuligni (2001) critican los trabajos que, basándose en la atribución de rasgos positivos al endogrupo y negativos al exogrupo, defienden que el prejuicio está presente desde los 3 años. Esta tendencia no puede ser comparada con las actitudes del individuo adulto prejuicioso por lo que no podemos concluir que estamos ante el mismo tipo de prejuicio.

En relación con esta idea, está bastante aceptado que las actitudes en la infancia y durante la preadolescencia son diferentes de las actitudes adultas (Aboud, 1988; Phinney,

1990): *La influencia de hechos concretos en la organización cognitiva del niño, la tendencia a categorizar basándose en la percepción inmediata, la incapacidad de considerar la información desde múltiples perspectivas, hacen que la predisposición* (de las actitudes hacia los grupos raciales) *sea menos estable y estructurada, al mismo tiempo que dependiente de realidades sociales y del nivel cognitivo* (Lo Coco, Inguglia y Pace, 2005, p. 233). Si esto es así, las técnicas para medir las actitudes en muestras de diferentes edades deberían estar adaptadas. Sin embargo, en ocasiones se han utilizado las mismas pruebas para poblaciones distintas, como es el caso del PRAM, prueba que a pesar de estar diseñada inicialmente para preescolares, también se ha empleado con preadolescentes (Aboud, 1988). Anteriormente presentamos las distintas técnicas que han sido utilizadas para evaluar las actitudes en los niños, y destacamos que han sido las pruebas que mayor impulso han recibido por la investigación debido al interés, sobre todo en las décadas más recientes, por valorar los procesos e interacciones intergrupales. Estudios actuales siguen empleando las conocidas pruebas semi-estandarizadas (PRAM, MRA, etc.) e incluso se siguen rediseñando técnicas clásicas. El creciente interés en los últimos años por utilizar medidas implícitas en la evaluación del prejuicio ha favorecido el empleo de técnicas *semiproyectivas*, del estilo de la prueba de Katz-Zalk (1978). Se utilizan láminas que representan situaciones ambiguas, donde niños de distinta *raza* pueden ser “actores” de sucesos potencialmente negativos. Por ejemplo, aparece un niño mirándose los bolsillos y otro al lado, agachado, recogiendo dinero. Los participantes deben interpretar la situación y valorar la conducta de los niños (McGlothlin, Killen, y Edmonds, 2005).

3.2. Las Actitudes en el Niño del Grupo Mayoritario

Aunque algunos estudios presentan resultados a favor de que desde los 3 años las elecciones sobre preferencias y rechazos pueden estar explicadas no solo por el azar, en líneas generales se acepta la edad de 4 y 5 años como referencia para poder concluir que existen tendencias actitudinales hacia los distintos grupos *raciales* (Aboud, 1988) ya que los resultados se consideran más fiables y son mucho más consistentes entre los distintos estudios (Asher y Allen, 1969; Kircher y Furby, 1971; Renninger y Williams, 1966; Vaughan, 1964). En concreto, las investigaciones sitúan durante el periodo entre los 3 y los 5 años como el comienzo de la atribución de adjetivos negativos a las figuras no blancas, principalmente negras (Asher y Allen, 1969; Clark, Hocevar y Dembo, 1980; Ramsey, 1991; Rohrer, 1977). Estas atribuciones de rasgos negativos a las figuras no blancas aumenta con la edad (Aboud, 1977, 1980; Asher y Allen, 1969; Clark, Hocevar y Dembo, 1980; Corenblum y Wilson, 1982; Morland y Hwang, 1981), hasta alcanzar su más alto grado hacia los 7 años (Aboud, 1988). Junto con esta tendencia, el sesgo pro-blanco

se fortalece entre los 4 y los 7 años (Asher y Allen, 1969; Brown y Johnson, 1971; Clark, Hocervar y Dembo, 1980; Horowitz, 1936; Hraba y Grant, 1970; Katz, 1982; Ramsey, 1991; Vaughan, 1964; Williams, Best y Boswell, 1975).

Los resultados encontrados en estudios con niños españoles revelan que entre los 3 y los 5 años se originan las primeras orientaciones afectivas hacia figuras según su color de piel. Pero el patrón de preferencias y rechazos no es relativamente estable hasta después de los 5 años, edad en la que el sesgo pro-blanco se incrementa a la vez que lo hace el rechazo hacia los exogrupos. Sin embargo, habrá que esperar aún algunos años para que los niños justifiquen sus elecciones por el color de piel de las figuras y no por explicaciones *ad hoc* (Giménez, 1999; Enesco *et al.*, 1999).

En general, se acepta que en edades anteriores a los 7 años las evaluaciones del propio grupo son más positivas que las evaluaciones de los exogrupos. Adicionalmente, tanto el favoritismo endogrupal como la atribución de rasgos negativos aumentan aunque con pendientes diferentes, ya que es más intenso y pronunciado el favoritismo hacia el propio grupo que el rechazo hacia los grupos ajenos.

Ahora bien, lo que sucede después de los 7 años sigue siendo un asunto polémico. En algunos trabajos se encuentra una disminución en la asociación de características negativas a los grupos *raciales* ajenos (Aboud, 1980; Aboud y Mitchell, 1977; Asher y Allen, 1969; Brown y Johnson, 1971; Clark, Hocervar y Dembo, 1980; Friedman, 1980; George y Hope, 1979; Kalin, 1979; Katz y Zalk, 1978; Vaughan, 1964; Zinser, Rich y Bailey, 1981). Otros estudios, sin embargo, encuentran que las preferencias hacia el propio grupo aumentan (Bartel, Bartel y Grill, 1973; Hraba y Grant, 1970; Rice, Ruiz y Padilla, 1974; Vaughan y Thompson, 1961). Pero, basándonos en la relativa independencia de preferencias y rechazos, estos resultados no tienen por qué ser contradictorios. Este debate aún abierto acerca de la progresión y evolución del prejuicio no ha sido objeto de estudio en este trabajo; sin embargo, es necesario referirse a él porque es uno de los resultados en los que la teoría de la identidad social y la teoría socio-cognitiva más han divergido. Bajo los supuestos de esta última, la revisión del prejuicio va a ser posible gracias al desarrollo de ciertas herramientas cognitivas (adopción de perspectivas, manejo de información abstracta, atención a atributos psicológicos, atención a similitudes entre grupos y diferencias intragrupales, etc.), características de niveles cognitivos cada vez más sofisticados. La teoría de la identidad social, por su parte, subordina estos aspectos a las variables contextuales que conforman la identidad social del sujeto, de manera que el nivel de prejuicio se puede mantener estable o incrementarse si las condiciones sociales así lo favorecen (amenaza de la identidad, necesidad de satisfacción en la pertenencia grupal, etc.). Con esto parece que la edad, de manera aislada, no es lo que mejor explica qué está sucediendo después de los 7 años (entendiendo esta edad como referencia aproximada). Además de atender a variables

contextuales como acabamos de ver, otros autores defienden que el nivel cognitivo (Clark, Hocevar y Dembo, 1980) o variables individuales (Friedman, 1980) son elementos más determinantes en esta explicación.

3.3. Las Actitudes en el Niño de Grupos Minoritarios

Los resultados que hasta este momento hemos presentado, se han obtenido a partir de muestras con niños blancos. Al igual que sucedía en el proceso de autoidentificación, también los niños del grupo mayoritario y minoritario muestran un patrón de preferencias y rechazos distinto.

Aunque hay estudios que encuentran que los niños blancos no muestran una preferencia por su grupo (Brown y Johnson, 1971; Katz y Zalk, 1974; Lerner y Buehrig, 1975; Rohrer, 1977) no suele ser un resultado habitual. Además, cuando no se encuentra el esperado favoritismo endogrupal en el caso de los blancos, generalmente es en niños muy pequeños, de 3 y 4 años. Por el contrario, es un resultado constatado en sucesivas investigaciones que los niños de minorías, en lugar de preferir su propio grupo, con frecuencia prefieren al grupo mayoritario que coincide, generalmente, con el grupo de los blancos (Asher y Allen, 1969; Brand, Ruiz y Padilla, 1974; Clark y Clark, 1947; Crooks, 1970; Goldstein, Koopman y Goldstein, 1979; Gregor y McPherson, 1966; Kircher y Furby, 1971; Madge, 1976; Milner, 1983; Morland, 1966; Newman, Liss y Sherman, 1983; Porter, 1971; Rice, Ruiz y Padilla, 1974; Williams y Morland, 1976).

Esta tendencia a favorecer el grupo de los blancos aparece desde los trabajos clásicos. Volviendo de nuevo al estudio de Horowitz (1936) en el que se incluía una muestra de niños negros, se encontró que aunque no preferían a las figuras blancas en la misma proporción que los propios niños blancos, las preferían con mayor probabilidad que a los niños de su grupo *racial*. Por su parte, el trabajo con minorías de Clark y Clark (1947) mostró que dos tercios de los niños preferían al muñeco blanco (además de que, como vimos en el apartado sobre autoidentificación, un tercio se identificó también con él). Esta tendencia a favorecer al grupo mayoritario disminuía con la edad, aunque las preferencias por el muñeco blanco aún persistían en edades posteriores.

Varios años después de los primeros estudios, Asher y Allen (1969) llevaron a cabo un trabajo para evaluar las preferencias de niños negros y blancos de entre 3 y 8 años. Emplearon una metodología similar a la desarrollada por Clark y Clark con su *Test de las muñecas*. Estos autores encontraron que el sesgo a elegir la figura blanca tanto en los niños negros como en los blancos aumenta con la edad, llegando a ser máxima esa preferencia hacia los 5-6 años, y declinando tras los 7-8 años. Los niños negros de su muestra seguían prefiriendo figuras blancas en una proporción aún superior que en el trabajo de Clark y Clark. Los resultados se repiten en estudios donde se incluyen otras

minorías a parte de los negros (Aboud, 1977; Jahoda, Thomson y Bath, 1972; Milner, 1973). En el estudio desarrollado por Milner (1973), sobre una muestra integrada por 300 niños blancos, asiáticos e indios (y utilizando también el *Test de las Muñecas*), se encontró que el 70% de los indios y los asiáticos prefieren al exogrupo (de blancos). Tan solo el 6% de los blancos seguía este patrón. En otro trabajo de Vaughan (1964) en el que se estudia a maoríes y pakeha de Nueva Zelanda los resultados fueron similares. Los niños de la minoría maorí mostraron una tendencia a favorecer al grupo mayoritario. Trabajos algo más recientes, como el de Davey (1983) muestran que las preferencias por el endogrupo alcanzan los valores más altos en el grupo de los blancos, que se prefieren a sí mismos con mayor probabilidad de lo que se prefieren a sí mismos los otros grupos (indios y asiáticos) en todas las edades.

En definitiva, para los niños de minorías (negros principalmente, pero también otros grupos), las preferencias en los primeros años son más heterogéneas, y después de los 7 u 8 años comienza a manifestarse una clara preferencia por su grupo. Sin embargo, a pesar de esta tendencia general, el favoritismo por el grupo de pertenencia es menos claro que el patrón de preferencias de los niños blancos.

3.4. A Modo de Reflexión

Tomados en conjunto los resultados de los estudios presentados podemos interpretar que los primeros años se caracterizan por el desarrollo de un favoritismo endogrupal, tendencia que, en años posteriores, se incrementa. Al mismo tiempo, los rechazos hacia el exogrupo parecen también aumentar aunque de forma menos intensa. A partir de los 7 años, algunos estudios encuentran una disminución en las evaluaciones negativas y otros, como hemos mostrado, encuentran que se mantienen o incluso, que aumentan después de esa edad. Ahora bien, los resultados no son iguales para niños del grupo mayoritario y minoritario. Esta es una de las razones por las que se puede defender que el desarrollo de las actitudes está influido por dos aspectos. Por un lado, el nivel cognitivo del sujeto, que explicaría las tendencias generales que se encuentran en los distintos estudios. Por otro, el contexto y las estructuras y relaciones sociales, que explicarían la variabilidad entre estudios y entre niños de distintos grupos.

En el ya citado trabajo de Cameron *et al.* (2001) se realiza una revisión de los estudios dedicados al desarrollo de las preferencias y rechazos *raciales* de los niños. Proponen, precisamente, una defensa de la explicación del prejuicio atendiendo a procesos tanto cognitivos como sociales. De este modo, las actitudes de los niños al principio vendrían determinadas por la percepción de similitudes y diferencias centradas en atributos concretos e inmediatos. Una teoría implícita del tipo “lo familiar es lo bueno”

explicaría el favoritismo endogrupal, pero no explicaría que niños del grupo minoritario prefieran a figuras del mayoritario. Estos autores proponen que “lo blanco es lo bueno” podría ser la creencia que da cuenta de lo que sucede en las minorías. Para poseer esta idea, los niños deben percibir de alguna manera que existe este discurso en la sociedad. Sus conclusiones apuntan en una dirección que podría ser la más acertada y razonable para comprender los patrones de preferencias y rechazos que muestran los niños en las edades más tempranas: *Los cambios en el desarrollo cognitivo proporcionan la motivación y la capacidad para que surjan determinados tipos de teorías implícitas, y el contexto añade sustancia a esas teorías* (p. 126). Incluir ambos aspectos (cognitivos y sociales) podría ser la clave para resolver las cuestiones que, en ocasiones, quedan solapadas por el interés centrado con bastante frecuencia exclusivamente en la defensa de una u otra teoría.

Por último, los procesos implicados en el origen y la gestación de las actitudes raciales es un asunto aún hoy no resuelto. La teoría de la identidad social de Tajfel y Turner (1979) defiende que la simple categorización puede ser suficiente para elaborar sesgos que favorezcan al endogrupo y en contra del exogrupo. Esto se explica porque al categorizar a las personas en distintos grupos se realiza un proceso evaluativo, mediado por la autoidentificación (Hogg y Abrams, 1988, Ruble y Martin, 1998). La gestación y desarrollo del prejuicio para algunos, por tanto, se inicia con la formación de categorías y la autoidentificación con un grupo. Esta idea, defendida por Tajfel (1978) parece que se confirma en estudios como los de Bigler, Brown y Markell (2001), Nesdale y Flesser (2001) o Yee y Brown (1992). Sin embargo, puede que en realidad estemos precisamente ante los errores de interpretación antes señalados ya que en estos trabajos los resultados mostraron un favoritismo endogrupal más que un fuerte rechazo exogrupal (Aboud, 2003). Según esto, puede que los procesos mencionados (categorización y autoidentificación) se relacionen en mayor medida con las evaluaciones positivas y no tanto con el prejuicio.

En definitiva, a pesar de haber sido probablemente el aspecto que más ha interesado a los investigadores en el área y de los numerosos trabajos que desde los años 40 se han desarrollado, la comprensión de los procesos actitudinales tiene abiertos aún hoy muchos interrogantes y cuestiones sin resolver, sobre todo en lo que se refiere a su origen y desarrollo.

4. La Evaluación de la Hipótesis Socio-Cognitiva

En este último apartado, se revisan un conjunto de estudios anteriores a la formulación de la teoría de Aboud así como otros más recientes que han intentado poner a prueba las hipótesis cognitivo-evolutivas del prejuicio.

Hay que destacar, en primer lugar, que a diferencia de lo que sucede con el *paradigma de grupo mínimo* (en el marco de la teoría de la identidad social) del que encontramos numerosos estudios empíricos que lo ponen a prueba, no existe desde la teoría socio-cognitiva un conjunto suficientemente amplio de estudios que hayan contrastado sus supuestos. Esta escasez de estudios es aún más evidente en las primeras etapas del desarrollo de la conciencia *racial*. Además, los resultados de las investigaciones no suelen especificar las diferencias entre niños de 3 a 5 años ya que, por lo general, los incluyen en un mismo grupo de análisis sin tener en cuenta los importantes cambios cognitivos que se producen en estos años. No es raro, por tanto, que en su reciente revisión de la investigación en este campo, Aboud y Amato (2001) insistan en la necesidad de realizar nuevas investigaciones sobre los procesos cognitivos implicados en el origen y desarrollo del prejuicio en edades tempranas.

Aunque el libro de Aboud, *Children and Prejudice* (1988)¹⁴, suele considerarse el punto de referencia por excelencia de la teoría socio-cognitiva al ser el primero en abordar sistemáticamente las relaciones entre el desarrollo cognitivo y el prejuicio en la niñez, varios autores ya habían propuesto previamente hipótesis similares, basándose en la suposición de que el conocimiento social y el conocimiento físico se desarrollan en estrecha dependencia. Entre los trabajos precursores del de Aboud, cabe citar los de Clark, Hocevar y Dembo (1980), Ehrlich (1973), Katz, Sohn y Zalk, (1975), Katz (1983), y Semaj (1980, 1981). De todos ellos, los trabajos de Katz y sus colegas merecen especial mención al ser de los primeros en analizar el desarrollo de las actitudes étnicas y de género desde el nacimiento hasta los 6 años, y su relación con el desarrollo cognitivo. Sus hallazgos mostraron un notable paralelismo en la evolución de las nociones y actitudes *raciales* y de género, lo que le llevó a proponer un modelo en el que los aspectos cognitivos y los actitudinales se integran en un mismo proceso evolutivo. Aunque en estudios posteriores Katz (1987) discute la posibilidad de que los procesos cognitivos y afectivos que intervienen en la *socialización étnico-racial* se relacionen de forma diferente según los períodos evolutivos, sus resultados le hacen inclinarse por un desarrollo paralelo en ambos dominios¹⁵.

Para centrar la discusión, revisemos algunos de los trabajos empíricos antes citados que más influencia han tenido en la investigación posterior. Clark *et al.* (1980) llevaron a cabo un estudio con el objetivo de analizar los prerrequisitos cognitivos subyacentes a la comprensión de los orígenes del color de piel y su relación con las actitudes *raciales*. Las edades de los niños de su estudio abarcaban desde los 2 años y medio hasta los 9 años y

¹⁴ Como ya hemos comentado, en este libro Aboud presenta un amplio conjunto de estudios previos y revisa críticamente los procedimientos y métodos empleados hasta la fecha, para situar su propia investigación en el marco de la teoría cognitivo-evolutiva.

¹⁵ A diferencia de otras propuestas, como la de Zajonc (1980), que sugiere que los procesos afectivos se desarrollan antes que los cognitivos.

medio, y las pruebas que utilizaron fueron las siguientes: 1) tareas piagetianas de conservación física (sustancia y líquidos), 2) una entrevista sobre la causalidad física en relación con las explicaciones infantiles del origen de la noche (basada en la adaptación de Laurendeau y Pinard, 1962), 3) una tarea para evaluar la comprensión de la estabilidad de la identidad, y 4) una prueba para evaluar la *causalidad* (origen) del color de la piel (Clark, 1976). A partir de la actuación en estas tareas, dividieron a los niños en dos niveles globales de desarrollo cognitivo: preoperatorio y operatorio. Las actitudes *raciales* se evaluaron mediante el PRAM II (Williams y cols, 1975). Sus hallazgos revelaron que existían relaciones entre las distintas habilidades evaluadas, en particular, correlaciones positivas entre la comprensión del origen del color de piel, por un lado, y la conservación, la causalidad física y la identidad social, por otro. Sin embargo, solo la conservación y la causalidad física parecían ser prerrequisitos de dicha comprensión, un resultado que, según los autores, sugeriría que la identidad social se desarrolla paralela y simultáneamente a la comprensión del origen de la *raza*. Respecto a las relaciones entre el nivel cognitivo y las actitudes *raciales*, se observó que los participantes con mayor nivel de desarrollo cognitivo mostraban menos sesgos a favor de las figuras blancas que los niños de nivel cognitivo inferior, tal como predecían los autores. Sin embargo, este resultado estaba mediado por el efecto del grupo *racial* al que perteneciera el entrevistador (cuando éste era negro, el sesgo *problanco* era menos marcado que cuando era blanco). Lo relevante de este hallazgo, que ha sido reseñado en múltiples ocasiones, es que el efecto del color de piel del entrevistador no se observó entre los niños de menor nivel cognitivo, indicando que el avance cognitivo se refleja en una compleja relación entre la disminución de los sesgos y la toma de conciencia del significado social del color de piel.

Volviendo a la investigación de Clark *et al.* (1980), a pesar de su innegable interés, los autores emplearon varias tareas de cognición física y social tratándolas indistintamente como medidas del nivel cognitivo, lo que, en nuestra opinión, es un error. Tomar como indicadores del nivel cognitivo los resultados de pruebas de cognición social que, en realidad, están íntimamente relacionadas con lo que se pretende estudiar, hace imposible distinguir el papel del nivel cognitivo del que tiene el conocimiento social sobre el dominio que estudiamos. Curiosamente, este error se observa en varios trabajos y resulta particularmente sorprendente que algunos hayan evaluado el nivel cognitivo a través de medidas del desarrollo moral basadas en la teoría de Kohlberg (1976). Es llamativo que la propia Aboud se refiera a las pruebas de Kohlberg como una forma más de obtener una medida del desarrollo cognitivo (1988, p. 104). Desde el modelo cognitivo-evolutivo de Kohlberg se asume que aunque los niveles más elevados de desarrollo moral necesitan inevitablemente habilidades sofisticadas de pensamiento formal, la relación opuesta no

tiene porqué darse y un alto nivel cognitivo no garantiza razonar en términos de los estadios superiores.

Entre los trabajos de esa *primera* época, encontramos una excepción a este tipo de confusiones en las investigaciones de Semaj (1980; 1981). En sus trabajos, este autor distinguió entre medidas de desarrollo cognitivo en el terreno *impersonal* (siguiendo su terminología) y medidas del desarrollo cognitivo en el ámbito *social*. Semaj partía del supuesto de que factores cognitivos *impersonales*, como la constancia física, son precursores de factores cognitivos *sociales*, como las habilidades de clasificación *racial* o la constancia *racial*. Además de poner a prueba estas hipótesis, estudió la relación entre el desarrollo de estos aspectos de la cognición social y el desarrollo de respuestas afectivas. Para determinar el nivel cognitivo de los niños, Semaj utilizó las pruebas clásicas piagetianas de conservación de la sustancia y del peso, así como las de clasificación de Inhelder y Piaget (1959). Al igual que Clark y sus colegas, dividió a los niños en dos niveles, preoperatorio y operatorio, a partir de sus respuestas al conjunto de las tareas.

Semaj desarrolló sus estudios con niños negros norteamericanos de 4 a 11 años. Sus resultados mostraron una relación entre el nivel de desarrollo cognitivo en el terreno físico y en el terreno social. En particular, Semaj observó que las habilidades de clasificación en ambos dominios (*impersonal* y *racial*) correlacionaban positivamente y, por otro lado, que las nociones de conservación física se adquirían antes que el concepto de constancia *racial*. En la discusión de sus resultados, este autor matiza que, si bien las habilidades de conservación son condición necesaria, no son condición suficiente ya que la presencia de conservación física no garantiza la constancia *racial*. Del trabajo de Semaj es destacable también que realizara correlaciones parciales para controlar el efecto de la edad y del nivel cognitivo por separado. Estos análisis le permitieron observar que, bajo la estrecha relación estadística detectada entre edad y nivel cognitivo, este último mantenía su relación con la noción de constancia *racial* incluso después de haber eliminado el efecto de la edad, hecho que no ocurría a la inversa. Por último, respecto a la relación entre las medidas del nivel cognitivo en el terreno físico *impersonal* y las respuestas afectivas o actitudinales, los resultados no mostraron una dependencia directa entre ambas, pero sí cierta relación entre la comprensión de la constancia *racial* (habilidad socio-cognitiva) y una mayor tendencia a preferir al propio grupo en los pequeños (4-7 años). En conjunto, pues, el trabajo de Semaj parece apoyar en gran medida el modelo cognitivo-evolutivo del desarrollo de la conciencia *racial*.

En trabajos más recientes realizados igualmente desde un enfoque socio-cognitivo, se ha procedido no solo con las tareas habituales de medida del desarrollo cognitivo sino también con pruebas adicionales relacionadas con otros aspectos de la cognición. Entre

éstos, merecen destacarse los estudios de Bigler y sus colegas (Bigler y Liben, 1993; Bigler, Jones y Lobliner, 1997). Estas autoras asumen que uno de los componentes nucleares del prejuicio *racial* es el conocimiento y empleo de los estereotipos *raciales*, y que este componente se relaciona estrechamente con factores cognitivos. En uno de sus trabajos (Bigler y Liben, 1993) con niños de 4 a 9 años, estas autoras estudiaron la relación entre tres aspectos: 1) el nivel de respuestas estereotipadas de los niños, basado en una adaptación del PRAM II de Doyle, Beaudet y Aboud (1988), 2) el recuerdo de estereotipos *raciales*, extraídos también del PRAM II, (asociando los negativos a negros y los positivos a blancos) y de contra-estereotipos (negativos a blancos y positivos a negros) y 3) el desarrollo cognitivo, tomando como medida de éste la capacidad para organizar un conjunto de fotografías, basándose en tareas clásicas de clasificación que incluían cambio de criterio. Los resultados mostraron que los niños con menores niveles de estereotipos *raciales* y con mejores habilidades de clasificación recordaron mejor aquellas historias que incluían contra-estereotipos. También observaron relación entre clasificar utilizando atributos múltiples (junto con la noción de conservación) y la manifestación de actitudes menos prejuiciosas, una relación que ya había sido referida en otros trabajos previos (Katz, Sohn y Zalk, 1975).

En un trabajo posterior, Bigler, Jones y Lobliner (1997) realizaron una investigación con niños de 6 a 9 años. Separaron a los participantes en dos grupos, asignándoles un color diferente de camiseta, en dos condiciones experimentales y una control (donde el color de la camiseta no se asoció a ningún criterio). En la primera condición experimental, el color de camiseta se hizo coincidir con diferencias en el color de pelo de los participantes (claro u oscuro) mientras que en la segunda, coincidía con un criterio arbitrario (según les había tocado un dibujo por azar). Encontraron que las herramientas de clasificación (en concreto, clasificaciones múltiples) no se relacionaban ni con los estereotipos ni con el prejuicio *racial*, a pesar de que anteriores trabajos (Trautner, Helbing, Sahm y Lohaus, 1989), incluso sus propios trabajos, como acabamos de ver (Bigler y Liben 1992, 1993), habían encontrado que niveles bajos de estereotipos de género (Bigler, 1995) y *raciales* correlacionaba con niveles de clasificación más sofisticados. Los autores explican este resultado discrepante defendiendo que la relación entre actitudes y herramientas de clasificación posiblemente se da cuando las preferencias y rechazos se manifiestan hacia grupos socialmente relevantes o salientes (genero o *raza*, por ejemplo), pero no cuando se evalúan sobre grupos “artificiales” (color de camiseta) sobre los que no hay un esquema previo de conocimiento.

Otro estudio relativamente reciente sobre la relación entre nivel cognitivo y prejuicio, frecuentemente reseñado en las revisiones actuales, ha sido el de Doyle y Aboud (1995) con niños canadienses de 5 a 9 años. Hay que decir que, como en el trabajo de Clark *et al.*

(1980), también en este caso las autoras emplearon pruebas muy heterogéneas para evaluar el nivel cognitivo de los participantes: tareas de conservación física junto a tareas de cognición social (reconciliación de perspectivas de miembros de distintos grupos *raciales*, atribución de preferencias y percepción de similitudes). No es de extrañar que sus resultados mostraran que, en general, habilidades socio-cognitivas como reconocer similitudes entre grupos *raciales*, atender a rasgos individuales de los miembros de los exogrupos y reconciliar las diferencias de perspectiva entre miembros de distintos grupos *raciales*, se relacionaran con una disminución del prejuicio, más que las tareas de conservación física.

Ha habido otros estudios que han intentado poner a prueba la relación entre el desarrollo cognitivo y el prejuicio llegando, sin embargo, a resultados *débiles* o negativos. Por ejemplo, el mismo año en que Katz publicó su trabajo, Davey (1983) difundió el suyo basado en una extensa investigación sobre el *aprendizaje* (en términos suyos) del prejuicio en niños británicos entre 7 y 10 años. Partiendo de algunas investigaciones que habían encontrado una relación negativa entre la capacidad cognitiva y la adquisición y mantenimiento del prejuicio *racial* (Ehrlich, 1973), este autor tomó distintas medidas de la conciencia étnica (mediante tareas de percepción de similitudes y diferencias, identificación, preferencias, categorización social, etc.) y de las distintas estrategias que empleaban los niños al organizar un material que representaba objetos. Aunque sus resultados mostraron una relación positiva aunque débil entre el empleo de estrategias cognitivas de clasificación menos sofisticadas y un elevado etnocentrismo, Davey consideró que no eran suficientemente significativos para confirmar la hipótesis de una relación entre el nivel cognitivo de los niños y sus actitudes *raciales*.

En un interesante estudio en el ámbito del desarrollo de la identidad, Ocampo, Knight y Bernal (1997) examinaron la posibilidad de que los cambios que se producen en la identidad étnica a lo largo del desarrollo puedan explicarse atendiendo a cambios asociados a la edad, como el aprendizaje por socialización, más que a cambios en el desarrollo cognitivo. Estos autores realizaron un amplio estudio con niños mexicanos de entre 4 y 10 años evaluando su desarrollo cognitivo (mediante tareas de conservación y clasificación) así como de distintos componentes de la identidad étnica (en concreto, de la autoidentificación, constancia y conocimiento étnico). En los análisis de correlaciones parciales encontraron que la edad se asociaba a los distintos componentes de la identidad étnica más que el nivel cognitivo. Según los autores, estos resultado iban en contra de la teoría socio-cognitiva ya que estarían indicando que la identidad étnica depende en mayor medida de variables sociales asociadas a la experiencia (en definitiva, a la edad) que del desarrollo cognitivo.

Otro tipo de estudios son los que, sin tomar medidas directas de las habilidades cognitivas de los participantes, las infieren a partir de sus edades para luego establecer relaciones entre aspectos de la conciencia *racial* y cognición. Este es el caso de Kowalski y Lo (2001) que estudiaron el desarrollo de las preferencias y de la autoidentificación *racial* en niños taiwaneses de 3 a 11 años, dando por hecho que el aumento en la edad se asociaba con niveles cognitivos más avanzados. Según los autores, sus resultados mostraron que, en ocasiones, una mejora en las habilidades cognitivas podía coexistir con un aumento de las actitudes prejuiciosas (pp. 451). En realidad, lo que encontraron fue que los niños de 8-9 años mostraban una alta preferencia por su propio grupo y que la disminución del sesgo no se observaba hasta los 10-11 años. Los autores asumían por la edad de los participantes que a los 8 años ya deberían estar en el nivel operatorio concreto y, en consecuencia, concluyeron que el nivel cognitivo no se relacionaba con una disminución del prejuicio. El hecho de que en el grupo de 10-11 años se produjera un descenso en los niveles del prejuicio, lo interpretaron como indicio de que además de la clasificación y la adopción de perspectivas (habilidades atribuidas a estas edades, pero no medidas directamente), se debe atender a otros factores que expliquen esa disminución.

Por último, existe un conjunto de interesantes estudios que relacionan las actitudes con algunas capacidades socio-cognitivas, como la adopción de perspectivas sociales. Por ejemplo, en algunos trabajos se ha encontrado una relación inversa entre la flexibilidad para ponerse en el lugar de miembros de otros grupos étnicos y las actitudes negativas hacia el exogrupo (Katz, Sohn y Zalk, 1975). En línea con estos resultados, Doyle *et al.* (1988) encontraron en una muestra de niños canadienses de preescolar a sexto grado que, a medida que aumentaba la edad, era más frecuente que asignaran atributos tanto positivos como negativos al propio grupo y a los ajenos, lo que se interpreta como una superación del inicial favoritismo endogrupal. Según los datos del estudio, esta mayor flexibilidad estaba precedida por la adquisición de las operaciones concretas (en concreto, en este trabajo tomaron medidas de la conservación del área, número, sustancia, cantidades continuas y discontinuas, peso y volumen). Otros trabajos también han encontrado una correlación entre las preferencias y la capacidad de adopción de perspectivas que permite al individuo comprender que los miembros de otros grupos *raciales* pueden preferir a su propio grupo del mismo modo que él prefiere al suyo. Aboud y Mitchell (1977) presentaron a niños entre 6 y 8 años fotografías de niños y adultos que representaban a distintos grupos *raciales*. Después de manifestar sus preferencias, se pedía a los participantes que adoptaran el rol de una de las fotografías de un grupo *racial* diferente al suyo, y que manifestaran su preferencia *como si* fuera esa persona. Mientras que los pequeños seguían eligiendo a los de su grupo como los favoritos, los mayores

eran capaces de elegir como preferida a fotografías del grupo acorde con el papel que desempeñaban. Este resultado nos recuerda el obtenido por Piaget y Weil (1951) en relación con la comprensión del concepto de nación. Por otro lado, resulta relevante señalar que en estudios en los que se presentaron tareas tanto de asignación de preferencias como de rechazos, se encontró una relación entre las primeras y la adopción de perspectivas, pero no para la asignación de rechazos (Genesee *et al.* 1978; Middleton, Tajfel y Johnson, 1970), resultado que puede indicar que es más complejo (cognitiva y emocionalmente) inferir las actitudes negativas del *otro* que las positivas.

Como hemos ido comprobando, la relación entre el nivel cognitivo del sujeto y distintos aspectos de la conciencia *racial* parece confirmarse, al menos parcialmente, en algunos trabajos de investigación. Pero existen aún muchos interrogantes abiertos. Uno de las mayores carencias que podemos destacar en este tipo de estudios es la falta de sistematización en las medidas elegidas para determinar el nivel cognitivo del sujeto. Hemos visto que unos trabajos utilizan la conservación, otros las habilidades de clasificación, y otros, habilidades de la cognición social. Incluso aunque se seleccione la misma habilidad para determinar el nivel cognitivo, la medida de dicha habilidad también varía de un estudio a otro. Por ejemplo, aunque varios estudios utilizan la habilidad de clasificación, unos miden las habilidades de clasificación múltiple y otros la capacidad de cambiar de criterio. En definitiva, la posibilidad de generalizar los resultados y de poder corroborar la hipótesis socio-cognitiva se ha visto mermada por estas dificultades.

Por otro lado, los problemas que acabamos de señalar obligan a plantear la necesidad de establecer medidas más finas del nivel cognitivo de los niños para poder identificar las relaciones precisas que se dan con distintos aspectos de la conciencia *racial* y el prejuicio. Lo que parece evidente es que cuando se trabaja con amplios rangos de edad (por ejemplo, de 2 a 9 años, como en el caso de Clark *et al.*, 1980) no tiene sentido establecer una distinción tan global como la que se suele hacer entre nivel preoperatorio y operatorio concreto, porque dentro de cada uno de estos niveles se pueden identificar distintas formas de cognición tanto en el terreno de las nociones físicas como sociales. Considerar solo estos dos niveles tan generales conlleva que en algunos grupos de edad se observe un efecto techo, mientras que en otros (los de menor edad), un efecto suelo.

CAPÍTULO 3

LA INVESTIGACIÓN EMPÍRICA: METODOLOGÍA

1. Objetivos e Hipótesis General

Esta tesis incluye tres investigaciones empíricas que se realizaron sucesivamente entre los años 2003 y 2005 en la ciudad de Madrid. Cada investigación tuvo objetivos específicos que describiremos en sus respectivos capítulos, pero compartieron el propósito general de estudiar el origen de la toma de conciencia *racial* en niños de 3 a 5 años. La elección de estas edades fue resultado del análisis de investigaciones previas que indican que, en estos años, surgen los primeros conceptos que promueven lo que se entiende por conciencia *racial* (Aboud, 1988; Allport, 1954; Brown, 1995; Fishbein, 2002). En el capítulo 1 hemos definido este constructo como un proceso que implica que el sujeto “se da cuenta” de que la sociedad distingue a las personas en grupos *raciales* según ciertos rasgos físicos (entro otros, el color de piel). De acuerdo con ello, nuestros tres estudios han abordado mediante distintas tareas dos aspectos nucleares de la conciencia *racial*, como son la categorización social y la autoidentificación, así como los primeros componentes actitudinales relacionados con las preferencias y rechazos hacia miembros de distintos grupos *raciales*. No hemos tratado otro aspecto importante de la conciencia *racial*, como es la comprensión de la constancia o invariabilidad de los rasgos físicos asociados a la *raza*, ya que numerosos estudios previos muestran que estos conceptos se desarrollan en edades algo posteriores (Rotheram y Phinney, 1987; Aboud y Ruble, 1987; Ocampo, Bernal y Knight, 1993; Rhee y Ruble, 1997). Por tanto, optamos por profundizar en aquellas nociones básicas que constituyen el primer soporte de la conciencia *racial* y estudiar su posible relación con ciertas capacidades cognitivas.

Nuestra investigación ha estado guiada por los supuestos del modelo socio-cognitivo (Aboud, 1988) que hemos descrito en el capítulo 1. Asumir este modelo implica los siguientes supuestos generales: la conciencia *racial* surge como resultado de la experiencia del niño en su entorno social así como del desarrollo de sus herramientas cognitivas. Específicamente, los contenidos que nutren los conceptos *raciales* dependen esencialmente del entorno social y cultural, pero los cambios que se producen en el desarrollo de la conciencia *racial* y del prejuicio durante la niñez dependen también, y de modo fundamental, del desarrollo cognitivo. En otras palabras, el curso evolutivo de la conciencia *racial* y del prejuicio es función tanto de procesos transmisión social como de la progresiva superación de las limitaciones cognitivas que caracterizan el pensamiento infantil. Esto significa que, aunque el modelo socio-cognitivo predice una relación curvilínea entre desarrollo cognitivo y prejuicio (en el sentido de un aumento del prejuicio

conforme el niño avanza hacia el pensamiento lógico concreto y una posterior disminución como consecuencia del progresivo refinamiento de capacidades lógicas, como las clasificaciones múltiples, la adopción de perspectivas múltiples, entre otras), los logros cognitivos son condición necesaria pero no suficiente para la superación del prejuicio.

Teniendo en cuenta que nuestra investigación se ha centrado en las primeras manifestaciones de la conciencia *racial* en niños, y no en el desarrollo posterior del prejuicio, las predicciones que hacemos son las siguientes:

Habrà relación entre la edad y el nivel de conciencia *racial*. En particular, aquellos participantes de mayor edad mostrarán un mayor grado de conciencia *racial*, en relación con los siguientes aspectos: a) la percepción de similitudes y diferencias entre personas según indicios *raciales* (categorización social, correspondencias), b) el conocimiento de términos o *etiquetas* verbales asociados a distintos grupos *raciales* (descripción de personas y categorización social) y c) la autoidentificación *racial*. Asimismo, se espera que, como consecuencia de los cambios en estos aspectos, se produzcan cambios en la *orientación afectiva* de los niños hacia miembros de distintos grupos *raciales* (preferencias/rechazos hacia el endogrupo y exogrupos). Se supone que todas estas transformaciones suceden solidariamente con la prominencia que van adquiriendo las claves *raciales* para los niños a medida que son mayores.

Por otro lado, aunque no ha sido el objetivo central de esta tesis, este trabajo supone una primera exploración de la relación postulada por la teoría socio-cognitiva entre el nivel cognitivo y el desarrollo de la conciencia *racial*. Al no haber trabajos previos que hayan identificado con precisión la naturaleza de esta relación en estas edades, no podemos realizar ninguna predicción específica en este sentido.

En lo que sigue, presentaremos los aspectos metodológicos comunes de los tres estudios empíricos en lo referente al procedimiento y análisis de datos. Hemos optado por incluir este capítulo introductorio al trabajo empírico para evitar repeticiones innecesarias en la descripción posterior de cada estudio.

2. Los Participantes

Nuestros participantes fueron niños españoles de 3 a 5 años, del grupo mayoritario, todos ellos escolarizados en distintos centros públicos y concertados de la Comunidad de Madrid. Aunque se entrevistaron también a niños de otras nacionalidades, estos datos no han sido incluidos en el presente estudio.

Todos los colegios estaban situados en zonas urbanas no marginales de la Comunidad de Madrid. Aunque no se controló directamente el nivel socioeconómico de cada participante, los datos generales de los centros educativos y su localización geográfica nos permiten considerar con suficiente grado de confianza que el nivel socio-

económico de la gran mayoría de participantes era medio y medio-bajo. El primer estudio se realizó en un centro concertado de composición homogénea en cuanto al origen étnico y nacional de los escolares. Los estudios 2 y 3 se realizaron en centros públicos y concertados de composición heterogénea.

En los tres estudios, las autoridades académicas de los centros escolares fueron informadas de los objetivos y procedimiento de la investigación requiriendo su consentimiento para el desarrollo del estudio. Participaron solo aquellos niños que voluntariamente así lo quisieron y cuyos padres o tutores habían dado su consentimiento previo.

Las muestras definitivas en cada estudio estuvieron integradas por aquellos participantes que completaron en su totalidad la entrevista. Así, fueron eliminados los niños que no pudieron ser entrevistados hasta el final, bien porque no quisieron continuar con las tareas o porque no mostraban ninguna atención ni motivación durante el proceso de entrevista. También se descartaron las entrevistas en las que se detectaron errores del experimentador en la aplicación de las pruebas. En la tabla 1 aparece distribución de la muestra total.

Tabla 1

Distribución de la muestra total

	Niños Niñas				Niños Niñas				Niños Niñas Total			
Estudio 1	3 años	8	8	Estudio 2	3 años	6	7	Estudio 3	3 años	12	12	53
	4 años	8	5		4 años	7	10		4 años	12	12	54
	5 años	7	7		5 años	8	9		5 años	12	12	55
		23	20			21	26			36	36	162

3.3. El Procedimiento

Los tres estudios se desarrollaron siguiendo el procedimiento de una entrevista individual semi-estructurada apoyada en material pictórico (fotografías y dibujos) (en el anexo 6 se presenta, a modo de ejemplo la entrevista del estudio 3, por ser la más completa). Las particularidades de las entrevistas y los materiales de cada estudio se explicarán en los capítulos correspondientes, por lo que aquí mencionaremos los aspectos generales comunes a los tres estudios. En primer lugar, todos los niños fueron entrevistados en su centro escolar, en un lugar tranquilo y sin la presencia de otras personas, excepto la entrevistadora y un ayudante.

Las entrevistas se realizaron en un espacio del propio centro educativo, facilitado por el colegio para este propósito, y fueron grabadas en audio (en los tres estudios) y en vídeo (solo en el primer estudio). Los alumnos salían uno por uno de la clase y, acompañados

por la entrevistadora, se colocaban sentados en un pupitre frente a la cámara (en el caso de que la hubiera) y ante la grabadora. Se charlaba con el niño durante unos minutos con el fin de que se encontrara cómodo con la nueva situación y se comenzaba la entrevista.

Las entrevistas consistían en una serie de preguntas y tareas comunes para todos los niños encaminadas a indagar en distintos aspectos asociados a la conciencia *racial*: descripción y categorización de personas (representadas en dibujos o fotografías) que difieren en género, color de piel, etc.; elección de potenciales compañeros de clase (entre las figuras presentadas), etc.

Las entrevistas se desarrollaron de forma flexible, siguiendo las pautas del método clínico piagetiano, es decir, adaptando o reformulando las preguntas cuando era necesario e interviniendo con preguntas adicionales que permitieran aclarar el sentido de las respuestas infantiles. Proceder de este modo permite profundizar en la representación o conocimiento infantil del problema que se está tratando (Delval, 2001). Es fácil entender por qué se eligió este procedimiento para la recogida de datos de esta tesis. La entrevista semi-estructurada de carácter clínico es especialmente útil con niños de edades tempranas, como los participantes en este trabajo. En muchas ocasiones, las respuestas de estos niños parecen erráticas, inexplicables y desconcertantes, y solo mediante una entrevista flexible se pueden llegar a interpretar respuestas aparentemente incoherentes del niño. Para ilustrar la utilidad de este método, veamos el ejemplo de un niño de 4 años al que se le ha pedido que describa el dibujo de un niño negro:

Alfonso (4;5) “-Dime qué ves aquí. *Un niño*. -¿Y cómo es ese niño? *Morado*. - ¿Cómo? *Morado*. - ¿El qué es morado? *El niño*. -¿El qué del niño es morado? *La cara, el cuello, los brazos y las manos*. -¿Y cómo más es ese niño? *La camiseta azul y los pantalones azules*.”

Se puede observar que sin haber profundizado en la respuesta inicial del niño, ésta no habría podido interpretarse como una referencia al color de piel de la figura debido al carácter idiosincrásico del término usado (*morado*).

Además de solicitar aclaraciones ante respuestas confusas, en todos los casos se pedía a los niños que explicaran porqué habían actuado de una manera determinada. Esto fue especialmente útil en tareas en las que debían elegir una de las figuras (por ejemplo, la preferida o la más parecida a sí mismo) ya que esta elección podía estar guiada por motivos diversos:

Álvaro, 4;6: “- De estas figuritas, ¿cuál es la que más te gusta? *Ese (señalando el dibujo de un chico blanco vestido de azul)* - ¿Por qué? *Porque tiene el pelo corto como a mí, que me van a cortar el pelo*.”

Pilar, 5;1: “[...] ¿Cuál es la que más te gusta? *Esta (Señalando una chica negra con vestido naranja)*. - ¿Por qué? *Porque me gusta mucho*. - ¿Qué tiene para que te guste? *Las trencitas, que a mí me gustan mucho las trenzas*.

Sabina, 5;3: “- De todas estas figuras, ¿cuál es la que más te gusta? *Esa (señalando el dibujo de la chica blanca vestida de azul)*. - ¿Y por qué? *Porque es blanquita como yo... ¡y un poquito morena porque en octubre ya fui a la playa...!*”

David, 4;10: “- Ahora te voy a dar todas las fotografías. [Se disponen separadas sobre la mesa] De todos estos niños y niñas ¿A ti, con quién te gustaría sentarte en el cole? *(Señala la foto del niño blanco vestido de azul)* - ¿Con éste? Muy bien. ¿Por qué te gustaría sentarte con éste? *Porque es igual que yo, porque es blanquito y yo también blanquito*. - [...] Y de todos estos niños y niñas, ¿con quién no te gustaría sentarte? *(Señala el niño negro vestido de azul)* *Con ese*. - ¿Y por qué con ese? *Porque es negrito y yo no soy negrito*.”

Así pues, la utilidad de la entrevista semi-estructurada reside en que nos permite obtener explicaciones adicionales del niño que aclaran sus respuestas o elecciones, en ocasiones confusas para el entrevistador. Debe señalarse, sin embargo, que dada la corta edad de los participantes, ni siquiera las preguntas aclaratorias que se les planteaban servían siempre para que explicaran las razones de su conducta. De hecho esto fue lo que ocurrió en varias ocasiones con los niños más pequeños que, pese a actuar de manera no arbitraria, eran incapaces de explicar qué habían hecho o porqué habían elegido una determinada figura, aunque el entrevistador reformularan las preguntas. Esto no debe sorprendernos ya que la toma de conciencia de la propia acción no es un proceso automático y, en las edades que hemos estudiado, los niños tienen aún pocas herramientas cognitivas para llevar a cabo ese proceso metacognitivo. Pese a ello, el análisis de las justificaciones ha resultado indispensable para comprender el significado de las respuestas de los niños y elaborar las categorías en las que finalmente se codificaron.

4. Análisis de Datos y Presentación de Resultados

Todas las entrevistas fueron transcritas para su posterior análisis.

Las respuestas de los niños a los distintos apartados de la entrevista fueron codificadas bien en frecuencias de elección, en categorías de respuesta o en niveles de ejecución, dependiendo del tipo de tarea. Por ejemplo, las respuestas frente a tareas de descripción de personas se prestaron a un análisis propiamente categorial; las de

clasificación y categorización se codificaron siguiendo criterios de análisis lógico (operatorio), como veremos en su momento, mientras que en las tareas de preferencias o similares se tuvo en cuenta simplemente la elección del participante. Insistimos en que el carácter flexible de la entrevista permitió tomar decisiones sobre el significado de muchas respuestas ambiguas de los niños.

Debe destacarse que la labor inferencial del investigador a la hora de codificar es distinta según la naturaleza de la tarea y, por tanto, de la respuesta. Por ejemplo, las tareas *actitudinales* (como elegir o rechazar a un potencial compañero de juego) no requieren más que una elección por parte del participante y, generalmente, ésta no suele implicar ninguna dificultad cognitiva cuando el sujeto ha entendido la consigna. Por el contrario, describir u organizar un material implica una labor más compleja para el niño: inferir un criterio de organización, verbalizar los rasgos a los que atiende, etc. Los detalles de los distintos tipos de análisis se describen en cada estudio.

Los análisis estadísticos se han realizado con el programa estadístico SPSS13.0. Dado que la mayoría de las respuestas han sido de naturaleza categórica, el análisis de los datos ha consistido fundamentalmente en pruebas no paramétricas (tablas de contingencia y X-cuadrado). Aquellas respuestas categorizadas como presencia-ausencia (esto es, 0-1), han sido convertidas artificialmente en puntuaciones cuantitativas y analizadas siguiendo técnicas paramétricas, como la correlación de Pearson o la t-student. Existen varios trabajos precedentes en los que se realiza este tipo de conversión de puntuaciones categóricas en continuas para aplicar estadísticos paramétricos (Aboud, 2003; Killen, Lee-Kim, McGlothlin, y Stangor, 2002; Killen, Stangor, Price, Horn, y Sechrist, 2004; Kowalski y Lo, 2001; Ramsey, 1991). Complementariamente se ha incluido un análisis de correspondencias en cada estudio con el fin de observar gráficamente las relaciones relevantes encontradas.

La presentación de resultados seguirá un orden común en todas las tareas y en los tres estudios sucesivos. Primero se describirán las tendencias generales del conjunto de la muestra en la tarea estudiada, y posteriormente las diferencias observadas entre las variables criterio. Los datos se presentarán en tablas con información numérica (frecuencias, porcentajes) y, ocasionalmente, se añadirán representaciones gráficas para ilustrar visualmente los hallazgos más relevantes que se presten a esa descripción.

Dado que un objetivo central de nuestra investigación es conocer cómo surgen y se desarrollan los primeros conceptos ligados a la conciencia *racial*, en el análisis de resultados prestaremos atención especial a las diferencias entre edades. Ahora bien, en la medida en que nuestra investigación es de diseño transversal, no podemos obviar que estas diferencias, en caso de darse, no garantizan que se deban a cambios propiamente evolutivos en el desarrollo de la noción en cuestión. Sin embargo, aunque actuaremos con cautela al hacer inferencias al respecto, la información de otros estudios en este ámbito así

como los datos del desarrollo psicológico en estas edades nos permitirán alcanzar algunas conclusiones propiamente evolutivas.

Al tratarse de uno de los primeros estudios evolutivos de esta naturaleza en nuestro país, y teniendo en cuenta las diferencias que existen entre España y aquellos países en los que se ha desarrollado la inmensa mayoría de la investigación en este campo (como EEUU, Canadá, Gran Bretaña, entre otros), en cuanto a su composición étnico-*racial*, consideramos importante contribuir con un estudio pormenorizado del origen de la conciencia *racial* en niños españoles.

CAPÍTULO 4

ESTUDIO 1

1. Objetivos

El primer estudio tenía por objetivo general tomar distintas medidas del desarrollo de la conciencia *racial* en niños de 3 a 5 años.

Los objetivos específicos intentaban dar respuesta a las siguientes preguntas:

- ¿Qué criterio guía las respuestas de los niños cuando tienen que organizar un material social? y ¿en qué medida la variable color de piel resulta relevante para niños de estas edades?
- ¿Reconocen los niños las etiquetas verbales asociadas a los distintos grupos *raciales*?
- ¿Muestran los niños preferencias por las figuras blancas?

Adicionalmente, se incluyó otro objetivo específico, de carácter más metodológico que conceptual, que consistía en analizar la influencia de la naturaleza del material que en trabajos previos se ha empleado para estudiar distintos procesos de la conciencia *racial*.

2. Participantes

La muestra estuvo formada por 43 participantes, todos ellos alumnos de un colegio concertado de nivel socioeconómico medio, situado en el barrio de Moratalaz de Madrid. Los niños pertenecían a tres grupos de edad: 3 años (M=43 meses, DT=2,56), 4 años (M=55 meses, DT=2,13) y 5 años (M=64 meses, DT=4,18). La proporción de niños y niñas era similar para cada uno de los grupos de edad, excepto en el grupo de 4 años en el que se descartaron a tres niñas de las seleccionadas originalmente por defectos de la entrevista (véase tabla 2).

Tabla 2

Distribución de la muestra.

	Niños	Niñas	Total
3 años	8	8	16
4 años	8	5	13
5 años	7	7	14
n	23	20	43

3. Procedimiento

Tarea 1. Descripción

Materiales

- Cuatro dibujos (12x4cm) que representaban a un chico y a una chica de piel blanca y a un chico y a una chica negros, todos vestidos con trajes azules.

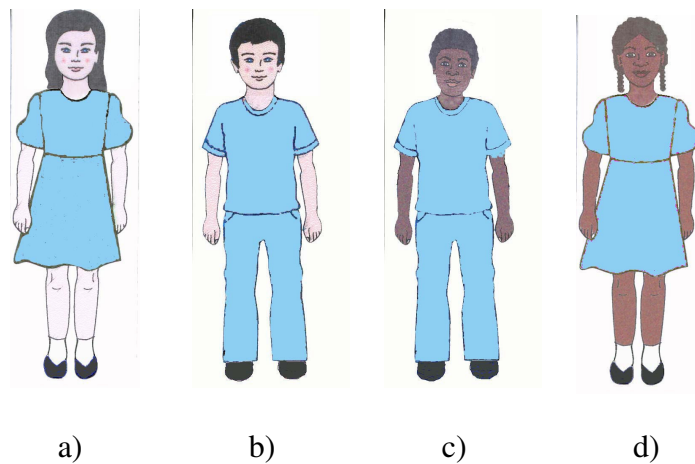


Figura 1. Material utilizado en la tarea de descripción

Procedimiento

A cada participante se le presentaron sucesivamente dos dibujos de distinto color de piel y de distinto género, y se preguntó: *¿Qué es lo que ves aquí? ¿Cómo es ...?*¹⁶

El orden de presentación de los dibujos fue contrabalanceado de manera que a la mitad de los participantes se les presentó, en primer lugar, el dibujo del chico negro y, a continuación, el de la chica blanca (orden 1: c-a). Al resto se les presentó primero el dibujo del chico blanco y, después, el de la chica negra (orden 2: b-d).

Teniendo en cuenta la edad de los participantes y su limitada atención y habilidad para expresar verbalmente sus pensamientos, se insistía variando la formulación de la pregunta para propiciar el mayor número de respuestas.

¹⁶ Hay que recordar que en todas las tareas de los tres estudios se preguntó al participante por la justificación de sus respuestas.

El objetivo de esta primera tarea era tomar una medida de los rasgos en los que se fijan los niños para describir los dibujos y, en particular, si utilizan términos asociados al color de piel.

Codificación

Como indicamos en el capítulo anterior, todas las entrevistas fueron transcritas en protocolos verbales. El minucioso análisis de las respuestas de los participantes dio lugar a las siguientes categorías de respuesta:

- Género: *es una niña, es una mujer, es un niño, es un hombre...*
- Color de piel: describe la figura mencionando su color de piel, ya sea con términos convencionales correctos (*negro, blanco*) o idiosincrásicos (*morado, rubia la piel...*). En este último caso, se codifica en esta categoría solo si se ha comprobado por las justificaciones que se refiere al color de piel.
- Color de ropa: *va de azul, tiene un vestido azul...*
- Tipo de ropa: *lleva un pantalón, lleva un vestido, lleva un uniforme...*
- Rasgos físicos (excluyendo género y color de piel): se enumeran partes corporales que no discriminan entre dibujos (*tiene boca, tiene rodillas...*), o se refieren al conjunto corporal (*alto, grande...*), al pelo (*tiene el pelo caído hacia abajo*), etc.
- No explican: incluye respuestas como *no sé, no veo nada*, etc.

Las cinco primeras categorías no eran excluyentes, de manera que el número máximo de respuestas codificadas en cada descripción podía ser 5. Si un participante se refería a una categoría en más de una ocasión, se contabilizaba como una única referencia. Por ejemplo, si un niño enumeraba partes del cuerpo del dibujo (*tiene ojos, boca, nariz, etc.*) obtenía un único punto en la categoría rasgos físicos. En la última categoría se incluyeron solo a los participantes que fueron incapaces de ofrecer ninguna explicación.

Tarea 2. Organización del material geométrico

Materiales

- Ocho figuras geométricas (cuadrados de 5x5cm. de lado y círculos de 5 cm. de diámetro) que cambiaban en tres variables:
 - . Color (cuatro blancas y cuatro negras)
 - . Forma (cuatro círculos y cuatro cuadrados) y

. Trama (cuatro con puntos y cuatro con rayas).

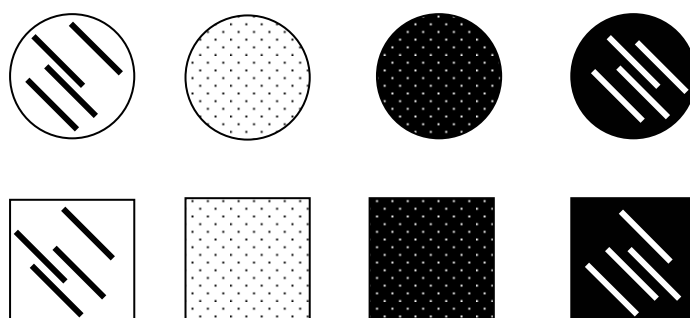


Figura 2. Material utilizado en la tarea de organización del material geométrico

Procedimiento

Se presentó a cada niño el conjunto de las ocho figuras geométricas y se le pidió que las clasificara bajo la consigna: *Pon juntos los que tengan que ir juntos, los que te parece que van juntos.*

Una vez que el niño había realizado esa primera organización del material, se le pedía que realizara una segunda clasificación, pero cambiando el criterio que había utilizado en la clasificación previa y organizando las figuras en dos grupos. Aún en el caso de que el niño no hubiera seguido ningún criterio lógico, la consigna que se le daba era similar: *Ahora, pon juntos los que tengan que ir juntos, en dos grupos, pero de una forma distinta a como lo acabas de hacer.*

El objetivo de esta tarea fue sensibilizar a los participantes en las tareas de clasificación así como minimizar en lo posible el riesgo de que no entendieran las consignas, ya que uno de los objetivos del estudio 1 era, precisamente, averiguar qué criterio siguen los sujetos cuando han de organizar un material social. Se decidió usar este tipo de material y no uno de naturaleza social para evitar la contaminación entre tareas.

Teniendo en cuenta las edades de los niños, no se esperaba que tuvieran adquirida la capacidad operatoria de clasificación (Inhelder, Sinclair y Bovet, 1974). Recordemos que el inicio de la comprensión de la cuantificación de la inclusión, elemento fundamental para afirmar que el niño dispone de la operación de clasificación, se suele situar en los estudios clásicos en torno a los 6-7 años (Piaget e Inhelder, 1963). Sin embargo, antes de esa edad los niños pueden organizar materiales familiares siguiendo criterios analógicos (o figurales) o incluso parcialmente lógicos (por ejemplo, aplicando un criterio común para dividir el material pero sin poder cambiarlo en una nueva organización). Por ello, y considerando

que en la escuela infantil se desarrollan muchas actividades de este tipo, contábamos con que la tarea no fuera irrelevante ni incomprensible para los niños.

Codificación

En esta tarea, las respuestas de los participantes se codificaron en las siguientes categorías:

Criterio lógico:

- Clasificación exhaustiva por color (figuras blancas – negras)
- Clasificación exhaustiva por forma (círculos – cuadrados)
- Clasificación exhaustiva por trama (puntos – rayas)

Criterio mixto: utilizaron dos de los anteriores criterios, pudiendo así formar cuatro grupos (color y forma, forma y trama o color y trama).

Sin criterio:

- Colección figural: organización del material sin un criterio lógico. Los niños dotan de significado a su organización con analogías del tipo: *es una torre, es un tren...*
- Sin clasificar: amontonan las figuras sin orden o las esparcen arbitrariamente.

Tarea 3. Categorización Social

Tarea 3.1. Clasificación espontánea

Materiales

- Ocho dibujos (12x4cm) que variaban según tres características (véase figura 3):
 - . Género (cuatro niños y cuatro niñas)
 - . Color de piel (cuatro negros y cuatro blancos) y
 - . Color de la ropa (cuatro naranjas y cuatro azules).

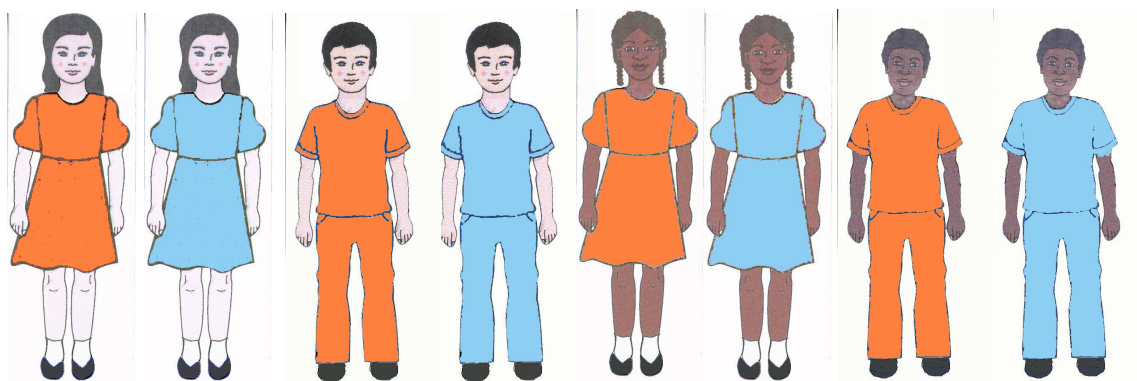


Figura 3. Material utilizado en las tareas de categorización social y preferencias

Procedimiento

Se colocaron sobre la mesa los ocho dibujos y al niño se le daba la consigna: *Pon juntos los que tengan que ir juntos.*

Esta tarea se ha denominado clasificación espontánea siguiendo el criterio de Inhelder, Sinclair y Bovet (1974) en sus estudios sobre la clasificación. Con esta prueba se pretendía responder a uno de los objetivos claves del estudio 1: averiguar qué variable utilizan espontáneamente los niños cuando deben organizar un material que difiere en dos variables sociales significativas (género y color de piel) y en una tercera variable socialmente irrelevante (color de ropa). Respecto a esta última variable, debe señalarse que no se usaron colores de ropa sexualmente tipificados además de que no hubo ningún color de ropa asociado a un grupo social en particular (niños o niñas, blancos o negros).

Codificación

Las respuestas de los niños se codificaron en las siguientes categorías:

Criterio lógico:

- Clasificación exhaustiva por género
- Clasificación exhaustiva por color de piel
- Clasificación exhaustiva por color de ropa.

Criterio mixto:

- Clasificación en dos grupos mezclando dos de los anteriores criterios (género y color de piel, color de piel y ropa o color de ropa y género)

Criterio idiosincrásico o sin criterio identificable:

- Amontonaron las figuras sin orden, las esparcieron arbitrariamente y no dieron ninguna explicación de lo hecho.

Tarea 3.2. Clasificación dirigida

Materiales

- El conjunto de los ocho dibujos presentados en la tarea anterior (véase figura 3).

Procedimiento

En el caso de que los participantes no hubieran organizado espontáneamente en la tarea anterior los dibujos atendiendo al color de piel, se les pedía de forma explícita que lo clasificaran en dos grupos: *Pon los negros en un grupo y los blancos en otro grupo*. De la misma forma, si los participantes no habían clasificado los dibujos en niños y niñas de manera espontánea, se les pedía que lo hicieran: *Pon los niños en un grupo y las niñas en otro grupo*.

Con esta tarea queríamos identificar si el niño era capaz de usar el criterio que sugería el entrevistador para organizar el material y, por tanto, si reconocía la etiqueta verbal asociada a cada grupo *racial* y/o a cada grupo de género.

Codificación

Los participantes obtuvieron un 1 cuando clasifican correctamente y un 0 cuando no consiguen clasificar de acuerdo con la consigna.

Tarea 4. Correspondencias fotografía-dibujo

Material

- Cuatro fotografías (10x8.5cm) que representaban a:
 - . Un niño negro, vestido de azul
 - . Un niño blanco, vestido de naranja
 - . Una niña negra, vestida de azul
 - . Una niña blanca, vestida de naranja.

- Dos de los ocho dibujos utilizados en la tarea anterior:
 - . Un chico blanco vestido de azul
 - . Una chica negra vestida de naranja (véase figura 4).

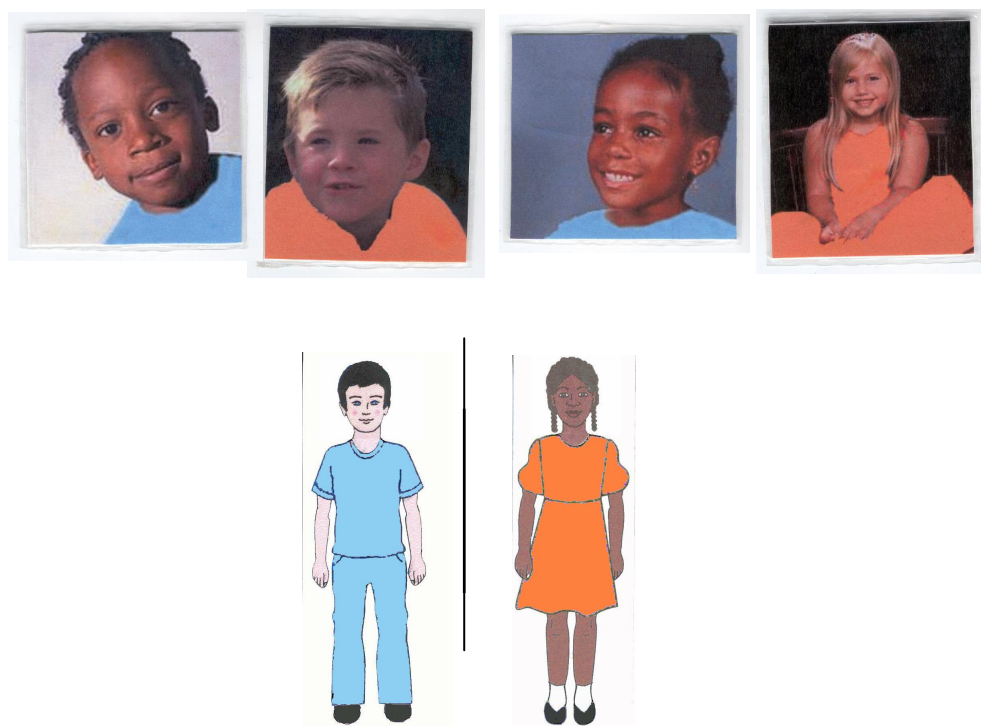


Figura 4. Material utilizado en la tarea de correspondencias

Esta tarea se desarrolló para estudiar si los niños son capaces de detectar la equivalencia entre fotografías y dibujos cuando ambos materiales están representando a un miembro de una categoría social, en nuestro caso, del mismo grupo *racial*.

Se sabe que el tipo de estímulos utilizados en un mismo conjunto de estudios puede dar lugar a resultados diferentes (Puskin, 1967; Milner, 1971, 1973). Las fotografías son representaciones del mundo real más cercanas al mismo de lo que puede estar un dibujo que es una representación esquemática de la realidad. A pesar de estas diferencias, los resultados de los estudios que emplean dibujos o fotografías se extrapolan sin tener en cuenta la diferencia entre el material utilizado, y se llega a conclusiones sobre cómo piensan, sienten o se comportan los niños ante estímulos reales humanos cuando se ha trabajado sobre un dibujo o una fotografía. Pero, ¿el niño responde igual ante una fotografía que ante un dibujo? ¿Representan el mismo referente ambos materiales para él? Puede que los niños pequeños tengan dificultades para establecer equivalencias entre esos estímulos y el grupo social de referencia, o que ciertos estímulos susciten mejor que los otros el referente social.

Como puede observarse, las fotografías que se utilizaron en este estudio difieren, además de en el color de piel, en otros rasgos como el color de pelo y el peinado así como en el formato: tres son bustos y una engloba casi la totalidad corporal, y por otro lado, la postura cambia de una fotografía a otra. Aunque la heterogeneidad de las fotografías podría valorarse como negativa desde el punto de vista metodológico, el objetivo que subyace a esta tarea hace que la variedad estimular contribuya a su consecución. En otras palabras, puesto que buscábamos estudiar si el niño comprendía que dibujo y fotografía son dos referentes de un mismo grupo *racial*, y dado que la realidad es variable, no sería erróneo que esa variabilidad se reflejara en las fotografías (siempre y cuando no representaran ejemplares ambiguos).

Codificación

En esta tarea, las respuestas de los participantes fueron puntuadas según la fotografía con la que emparejaban el dibujo, lo que nos permitió analizar tanto los aciertos como el patrón de fallos.

Para la codificación estadística, los participantes obtuvieron un punto por cada emparejamiento correcto, de tal modo que el rango de puntuaciones iba de 0 a 2.

Tarea 5. Preferencias

Materiales

- Los ocho dibujos utilizados en la tarea de categorización social (véase figura 3).

Procedimiento

En este primer estudio, las preferencias se evaluaron de forma muy sencilla con una pregunta. A cada participante se le presentaron los ocho dibujos, y se le preguntó: *¿Cuál te gusta más...?*¹⁷

El objetivo fue evaluar si existía alguna tendencia general en las preferencias de los participantes. Dadas las características en las que variaban los dibujos (color de ropa, color de piel y género), podíamos estudiar si las preferencias estaban guiadas por el género o por el color de la piel.

¹⁷ Tan solo un niño no respondió a esta tarea lo que indica que esta sencilla pregunta elicó sin problemas las respuestas de elección.

Codificación

Con fines estadísticos, para cada sujeto se codificó con 1 la fotografía elegida y con 0 las restantes fotografías (no elegidas). De este modo, se obtuvo la distribución total de las figuras elegidas y se pudo analizar el patrón de preferencias en función de las dos variables sociales significativas (color de piel, género).

4. Resultados

Este apartado se desarrolla siguiendo el orden de presentación de las tareas. Además de presentar las tendencias generales, se expondrán los resultados del análisis comparativo entre los grupos de edad. En ningún caso se encontraron diferencias significativas debidas al género.

Tarea 1. Descripción

1.1.- ¿De qué hablan los niños cuando describen los dibujos?

En la tabla 3, se recogen los resultados (en frecuencias y porcentajes) relativos a las categorías de respuestas. Considerando el conjunto de la muestra, se observa que el género fue la única categoría mencionada por todos los participantes de todas las edades. La siguiente categoría a la que más niños aludieron fue la de rasgos físicos ($n= 37$, 86%). El color de la ropa y el tipo de ropa fueron mencionados por un 60.5% y un 55.8% respectivamente. Por último, el color de piel de las figuras fue el rasgo menos mencionado por los niños: la mitad de la muestra utilizó en algún momento alguna palabra referida al color de piel de las figuras (48.8%), mientras que el resto no lo hizo nunca.

Tan solo dos niños no supieron decir nada ante una de las figuras (curiosamente, ante figuras negras en ambos casos), aunque sí pudieron describir la otra. El resto de participantes respondieron a esta tarea describiendo los dos dibujos presentados.

Tabla 3

Descripción. Categorías de respuesta (frecuencias y porcentajes) mencionadas en la descripción de dibujos

	<u>Género</u>		<u>Rasgos físicos</u>		<u>Color de ropa</u>		<u>Tipo de ropa</u>		<u>Color de piel</u>	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
3 años	16	100	11	68.8	6	37.5	9	56.3	2	12.5
4 años	13	100	12	92.3	8	61.5	7	53.8	8	61.5
5 años	14	100	14	100	12	85.7	8	57.1	11	78.6
Total	43	100	37	86	26	60.5	24	55.8	21	48.8

Cuando comparamos los distintos grupos de edad, encontramos diferencias en algunas categorías de respuesta. En particular, en la de rasgos físicos ($X^2(2, N=43)=6.682$, $p=.035$), color de la ropa ($X^2(2, N=43)=7.270$, $p=.026$) y color de piel ($X^2(2, N=43)=14.428$, $p=.001$). Como puede observarse en la tabla 3, con la edad se produce un incremento en la probabilidad de referirse a estos rasgos en la descripción de las figuras, resultado que en parte podría explicarse como un efecto del aumento de vocabulario en el grupo de los mayores. Las diferencias más notables las encontramos entre los participantes de 3 años y los de los dos grupos restantes. En el caso, por ejemplo, de la alusión a claves *raciales*, tan solo dos niños del grupo de 3 años se refirieron a ese criterio (12.5%) mientras que once niños del grupo de 5 años lo hicieron (78.6%).

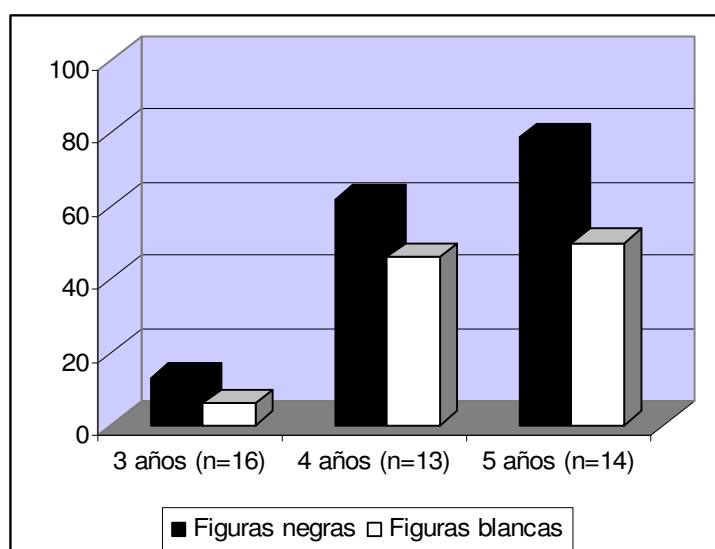
1.2.- Alusión a claves raciales en la descripción de la figura negra y de la figura blanca

Uno de los resultados más claros de este apartado fue que los participantes mencionaron el color de piel con mayor probabilidad al describir las figuras negras ($M=.49$, $DT=.506$) que al describir las figuras blancas ($M=.33$, $DT=.474$), $t(42)=2.858$, $p=.007$. Sin embargo, este efecto se observó fundamentalmente en los niños de 4 y 5 años, y alcanzó el nivel de significación estadística solo en este último grupo ($M_{\text{negra}}=.79$, $DT=.426$; $M_{\text{blanca}}=.50$, $DT=.519$), $t(13)=2.280$, $p=.040$ (véase gráfico 1, y tabla 1.1 en anexo 1).

Entre los términos que los niños utilizan para describir las figuras cuando aluden al color de su piel, encontramos algunos como *negro*, *negrito*, *moreno*, *marrón (la piel)*, *morado (la cara)*, *marrón oscuro*, etc., y *blanca*, *blanquita*, *piel rosa*, *rubia (la piel)*, *piel naranja*, *marrón clarito*, para referirse a las figuras negras y blancas, respectivamente.

Gráfico 1

Descripción. Porcentajes de alusión a color de piel para la figura negra y blanca.



1.3.- Influencia del orden de presentación en la alusión a claves raciales al describir la figura negra y la figura blanca

Ya hemos visto que las figuras negras fueron descritas más frecuentemente con términos *raciales* que las figuras blancas. Ahora bien, se observó un interesante efecto del orden de presentación que afectó a la descripción de figuras blancas. Así, los participantes que empezaron describiendo la figura blanca (orden 2) prácticamente no mencionaron su color de piel (4.8%), mientras que los que empezaron con la figura negra (orden 1), al pasar a describir la blanca sí aludieron a su color de piel (59.1%), siendo esta diferencia estadísticamente significativa ($X^2(1, N=43)=14.443, p=.000$) (véase tabla 4). Esto parece indicar que la figura negra no solo activaba la *saliencia* de las claves *raciales*, como ya habíamos visto, sino que también este efecto se mantenía en la posterior descripción de la figura blanca.

Tabla 4

Descripción. Efecto del orden de presentación sobre la alusión a claves *raciales*.

Frecuencias y porcentajes de alusión a claves *raciales* para figuras negras y blancas

	Orden 1 (negro-blanco) ^a				Orden 2 (blanco-negro) ^a			
	Figura negra		Figura blanca		Figura blanca		Figura negra	
	n	%	n	%	n	%	n	%
3 años n=16	1	12.5	1	12.5	0	0	1	12.5
4 años n=13	5	71.4	5	71.4	1	16.7	3	50
5 años n=14	7	100	7	100	0	0	4	57.1
Total	13	59.1	13	59.1	1	4.8	8	38.1

^a n=14

Atendiendo a este efecto en cada grupo de edad, se encontró que para los participantes de 3 años el orden resultó ser irrelevante. Recordemos que, a esta edad, los niños no mencionaron prácticamente nunca rasgos *raciales* y, por tanto, no es de extrañar que el orden no tuviera efecto alguno. Respecto a los participantes de 4 y 5 años, se observó que aludían más al color de piel de la figura blanca cuando ésta iba precedida de la negra (orden 1) que cuando se presentaba en primer lugar (orden 2) (4 años: $X^2(1, N=16)=3.899, p=.048$; 5 años: $X^2(1, N=13)=14.000, p=.000$) (véase tabla 4).

Tarea 2. Organización del material geométrico

Analizando el conjunto total de la muestra¹⁸, 17 niños pudieron realizar espontáneamente una organización del material atendiendo a un criterio lógico (40.5%) y otros 17 (40.5%) lo organizaron siguiendo un criterio mixto. Tan solo 8 niños (19%) fueron incapaces de seguir ningún criterio espontáneamente. Centrándonos en este último grupo de niños, solo 2 (4.8%) no utilizaron ningún criterio al organizar el material geométrico ni en la primera ni en la segunda clasificación: los otros 6 utilizaron en la segunda clasificación un criterio mixto o lógico. Estos datos nos permiten afirmar por un lado, que los niños entendían la consigna que les dábamos y por tanto, eran sujetos que podían continuar con la realización de la entrevista, y por otro, que se habían sensibilizado a la tarea de organizar un material (véase tabla 1.2 del anexo 1).

En cuanto al cambio de criterio, fueron muy pocos los niños que utilizaron dos criterios lógicos diferentes en cada clasificación, en concreto solo 2 niños del grupo de 3 años, 1 del grupo de 4 años y 1 del grupo de 5 años.

Tarea 3. Categorización Social

3.1.- Clasificación espontánea. ¿Qué criterios siguieron los niños?

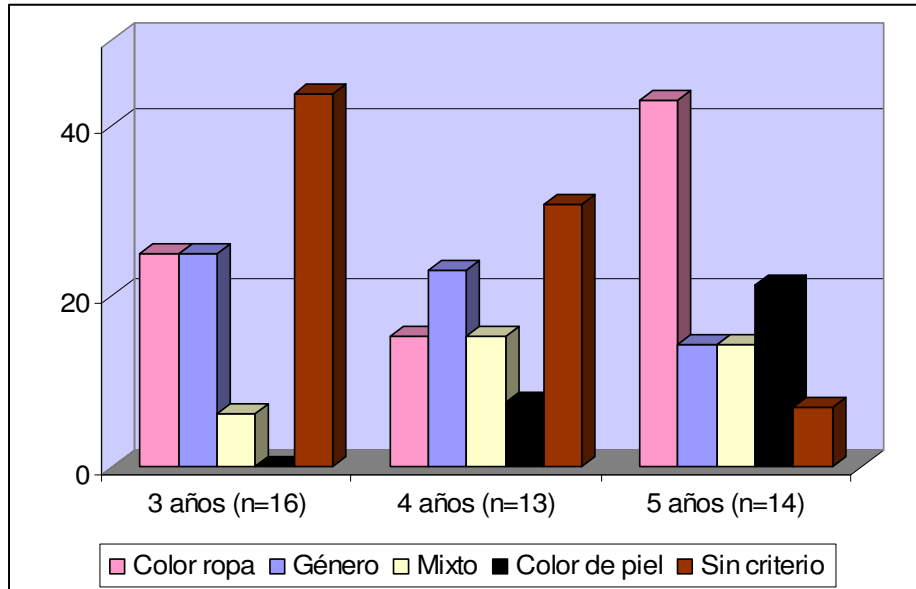
En el gráfico 2 se recogen los resultados de esta prueba. Puede observarse que varios niños de 3 y 4 años fueron incapaces de seguir un criterio de organización del material. Entre los participantes que usaron algún criterio lógico para dicotomizar el material, el color de ropa (n=12, 27.9%) fue el más utilizado para organizar los 8 dibujos, seguido del género (n=9, 20.9%) y, en último lugar, el color de piel (n=4, 9.3%). El resto de participantes construyó varias colecciones combinando dos criterios (véase tabla 1.3 de anexo 1).

Respecto al uso del criterio *racial* en distintas edades, se aprecia un incremento de la probabilidad de seleccionar ese criterio como organizador, aunque las diferencias no fueron significativas.

¹⁸ Nótese que existe un niño que no fue incluido en este análisis. La razón es que parecía no entender en qué consistía esta tarea. Sin embargo, al plantearle la prueba de clasificar el material social no tuvo ninguna dificultad en entender las consignas y resolverla. Por tanto, se decidió no excluir a este sujeto del estudio.

Gráfico 2

Categorización social espontánea. Porcentajes del criterio empleado para organizar espontáneamente el material social (dibujos)



3.2.- Clasificación dirigida

La mayoría de los participantes fueron capaces de separar las fotografías según su color de piel cuando se les pidió explícitamente mediante la consigna *Pon los negros en un grupo y los blancos en otro grupo*. (64.1%) (véase tabla 5).

Sin embargo, se detectaron diferencias significativas debidas a la edad en la realización correcta de esta tarea ($X^2(2, N=39)=12.967, p=.002$). La probabilidad de éxito fue muy superior en los niños de 4 (91.7%) y 5 años (81.8%) que en los de 3 años (31.3%).

Por otro lado, el 97.1% (n= 34) de la muestra total fue capaz de separar los dibujos de acuerdo con su género en respuesta a la consigna *Pon los niños en un grupo y las niñas en otro grupo*. En este caso, no existieron diferencias debidas a la edad ya que el nivel de acierto fue muy alto en todos los grupos.

Tabla 5

Categorización social bajo consigna. Frecuencias y porcentajes de aciertos al clasificar el material social bajo el criterio *raza* o género

	<u>Raza</u>			<u>Género</u>		
	Dirigida (n=39)		Clasificación anterior (espontánea ^a)	Dirigida (n=35)		Clasificación anterior (espontánea ^b)
	n	%	n	n	%	n
3 años (n=16)	5	31.3	0	3 años (n=12)	11	91.7
4 años (n=12)	11	91.7	1	4 años (n=10)	10	100
5 años (n=11)	9	81.8	2	5 años (n=13)	13	100
N=39	25	64.1	3	N=35	34	97.1

^a Se refiere a aquellos participantes que en la clasificación espontánea organizaron el material por *raza* y lo justificaron en esos términos. De los 4 sujetos que lo hicieron, 3 ofrecieron justificación *racial*.

^b Se refiere a aquellos participantes que en la clasificación espontánea organizaron el material por género y lo justificaron en esos términos. De los 9 sujetos que lo hicieron, 8 ofrecieron justificación por género.

De acuerdo con estos resultados, parece evidente que los participantes encontraron más sencillo organizar el material por género ($M=.97$, $DT=.180$) que por color de piel ($M=.64$, $DT=.486$), $t(30)=-3.780$, $p=.001$). Sin embargo, analizando cada grupo de edad, estas diferencias fueron significativas solo para el grupo de tres años que presentó gran dificultad para realizar la clasificación dirigida por *raza* ($M=.33^{19}$, $DT=.492$), y no así por género ($M=.92$, $DT=.298$), $t(11)=-3.924$, $p=.002$. Por el contrario, en el grupo de 4 y de 5 años las diferencias no fueron significativas.

Tarea 4. Correspondencias fotografía-dibujo

En la tabla 1.4 del anexo 1, se recoge la frecuencia de elección para cada fotografía en los dos emparejamientos. Recordemos que en esta tarea al niño se le presentaban cuatro fotografías y debía emparejar un dibujo con una de ellas (*A una de estas fotografías le han hecho este dibujo, ¿a quién le han hecho este dibujo?*), siendo correctas las respuestas que hacían coincidir el género y el color de piel entre ambos estímulos. Hay que destacar que a pesar de que en el primer emparejamiento el color de pelo no coincidía entre el dibujo y la fotografía correcta, no hubo diferencias significativas entre la correcta realización de este emparejamiento y el segundo.

¹⁹ La media para los aciertos en la clasificación dirigida por *raza* no coincide con el porcentaje de aciertos (véase tabla 5) debido a que al realizar la *prueba t* el sistema debe equiparar el tamaño de las submuestras que compara (en este caso, en el grupo de 3 años, $n_{raza}=16$ y $n_{género}=11$).

Para la correspondencia de la figura blanca, la fotografía más elegida fue la correcta, seleccionada por 19 niños (44.2%), seguida de la fotografía que coincidía en género y ropa, pero no en color de piel, que fue seleccionada por 14 niños (32.6%). En tercer lugar, 9 niños (20.9%) eligieron la fotografía que coincidía en color de ropa, pero no en género ni en color de piel. Por último, solo un niño de 3 años eligió la fotografía de la niña blanca que tan solo coincidía en color de piel con el dibujo presentado.

En el caso de la figura negra, la fotografía más seleccionada fue la que coincidía con el dibujo en género y color de ropa, pero no en color de piel (25 niños, 58.1%). En segundo lugar, la fotografía más elegida fue la correcta (17 niños, 39.5%). En esta segunda correspondencia, prácticamente ningún niño eligió una fotografía de género distinto al del dibujo, a diferencia del emparejamiento anterior.

Se observó una relación significativa entre el número de aciertos en la tarea de correspondencias y el grupo de edad ($X^2(4, N=43)=16.3444$, $p=.003$). En la tabla 6 se puede ver la relación entre la edad y el número de aciertos: a medida que aumentaba la edad también lo hacía la frecuencia de realizar correctamente uno o los dos emparejamientos.

Tabla 6

Correspondencias. Frecuencia y porcentajes del número de correspondencias correctas

	0		1		2	
	n	%	n	%	n	%
3 años (n=16)	10	62.5	3	18.8	3	18.8
4 años (n=13)	3	23.1	10	76.9	0	0
5 años (n=14)	3	21.4	5	35.7	6	42.9
N=43	16	37.2	18	41.9	9	20.9

Tarea 5. Preferencias

Patrón de preferencias

Considerando la totalidad de la muestra, se prefirieron los dibujos que representaban a blancos en un porcentaje mayor (74.4%) que los que representaban a negros (25.6%), siendo esta diferencia significativa ($X^2(1, N=39)=9.256$, $p=.002$). Analizando este efecto en cada grupo de edad, solo fue significativo en el grupo de los mayores ($X^2(1, n=13)=6.231$, $p=.013$).

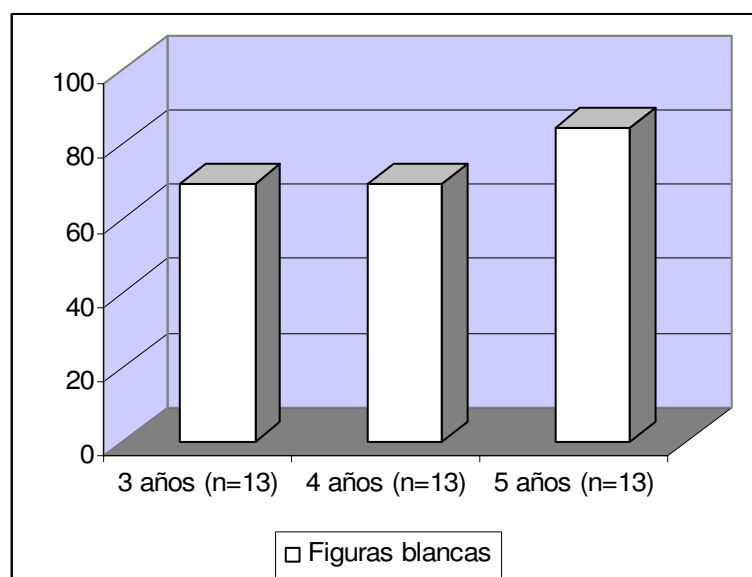
Por otro lado, comparando los grupos de edad, se observó un incremento en la preferencia por la figura blanca a medida que los niños eran mayores, aunque sin alcanzar el nivel de significación estadística (véase gráfico 3).

Para determinar si alguna de las dos variables sociales guiaba más la elección de los participantes, se comparó la preferencia por figuras de la misma *raza* con la preferencia por figuras del mismo género. Los resultados mostraron que no existían diferencias significativas por lo que elegían las figuras atendiendo por igual al género o al color de piel.

Hay que destacar que la frecuencia de las elecciones en las que los niños hicieron coincidir tanto su género como su color de piel con el del dibujo elegido fue similar en todos los grupos de edad, sin existir diferencias significativas (véase tabla 1.5 de anexo 1, donde aparecen las frecuencia y porcentajes de las elecciones de los niños según coincidencia por: 1) color de piel (blanco), 2) género y 3) ambos -blancos de su mismo género-).

Gráfico 3

Preferencias. Porcentaje de las elecciones de los niños por figuras blancas



Por último, hay que destacar que las justificaciones utilizadas por los niños para explicar sus elecciones en esta tarea se relacionaron sobre todo con el color de la ropa (n=9; 20.9%) y rasgos físicos/periféricos de los dibujos (n=9; 20.9%). Tan solo un 14% de las justificaciones se refirieron de algún modo al color de piel del dibujo (n=6).

Relación entre las distintas tareas

El último análisis incluido en este estudio se refiere a las posibles relaciones existentes entre las distintas tareas²⁰. Teniendo en cuenta que estas pruebas fueron diseñadas con el objetivo de medir algunos de los procesos implicados en el desarrollo de la conciencia *racial*, este apartado tiene especial relevancia.

En la figura 5, aparecen las correlaciones entre las respuestas dadas a las distintas pruebas, así como la significación de dichas correlaciones.

En primer lugar, se observó una relación entre referirse al color de piel de las figuras en la descripción inicial y el empleo del criterio *raza* de forma espontánea para organizar el material, ($R=.328^*$). En particular, se detectó una asociación muy estrecha entre la ausencia de vocabulario *racial* y la irrelevancia de los rasgos *raciales* al organizar el material social. Es decir, los niños que no mencionaban el color de piel de las figuras en la descripción inicial, tampoco seguían ese criterio para organizar el material social de forma espontánea.

Además, referirse al color de piel de las figuras en la descripción inicial, también se relacionaba con la correcta organización del material en negros y blancos en la clasificación dirigida ($R=.442^{**}$). En concreto, el 88.2% de los participantes que se referían en alguna ocasión al color de piel de los dibujos, realizaban correctamente la clasificación del material social por *raza*.

En cuanto a la relación entre la descripción inicial y la tarea de correspondencias, también se encontró una correlación positiva entre las puntuaciones de ambas tareas ($R=.338^*$).

Por otro lado, se detectó una relación entre la tarea de organizar el material social por *color de piel* tras una consigna explícita y el número de emparejamientos correctos ($R=.596^{**}$). En concreto, el 78.6 de los niños que se mostraron incapaces de separar los dibujos de figuras blancas de los de figuras negras tampoco acertaron en las tareas de correspondencias, no realizando ningún emparejamiento correcto.

Obsérvese también que la edad correlacionó con las puntuaciones obtenidas en las tareas de descripción inicial ($R=.577^{**}$), organización espontánea por color de piel ($R=.306^*$) y dirigida bajo el criterio *raza* ($R=.468^{**}$), y correspondencias ($R=.362^*$), lo que indica que a medida que los sujetos son mayores, la variable *color de piel* dirige con mayor probabilidad sus respuestas.

²⁰ El análisis (Correlación Pearson) se realiza tras convertir en continuas las puntuaciones discretas: todas ellas se sitúan en un rango discreto de 0 a 1, donde 1 significa correcta actuación o utilización del criterio *raza*, según el caso.

Es interesante destacar que las preferencias por figuras del propio color de piel no correlacionaron ni con la edad ni con ninguna de las tareas incluidas en el estudio 1. Volveremos sobre estos resultados en los estudios 2 y 3.

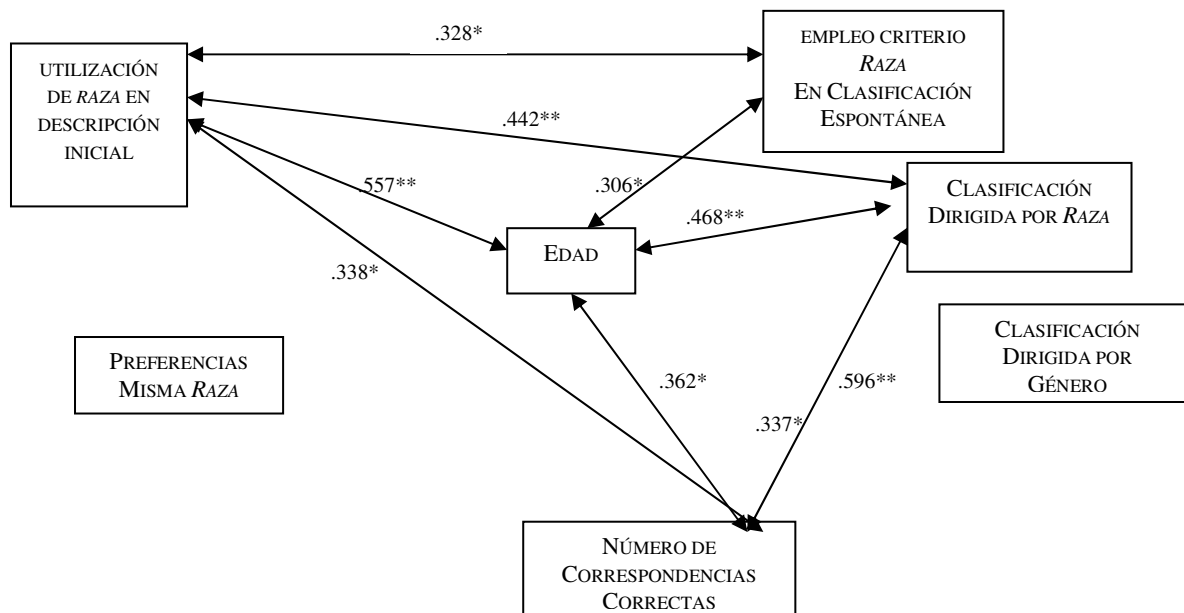


Figura 5. Correlaciones entre las distintas tareas del estudio 1

Por último, en la figura 6 se muestra la representación gráfica de las relaciones entre las variables que obtuvieron significación en los análisis de correlación, obtenida a partir de la técnica estadística del análisis de correspondencias. El análisis de correspondencias nos permite observar gráficamente el grado relativo de asociación entre variables categóricas (Burkitt, Barret y Davis, 2004). En este análisis hemos incluido la edad de los sujetos y sus referencias al criterio *raza* en la descripción, su actuación en la tarea de clasificación del material social espontáneo y bajo la consigna *raza* (etiquetaje, en el gráfico), y su puntuación en correspondencias. Como puede observarse (cuadrante inferior izquierdo), existe una estrecha relación entre pertenecer al grupo de 3 años y ser incapaz de separar negros y blancos (etiquetaje incorrecto) cuando se lo pedimos, así como con la incapacidad de realizar correspondencias correctas.

Diagrama conjunto de puntos de categorías

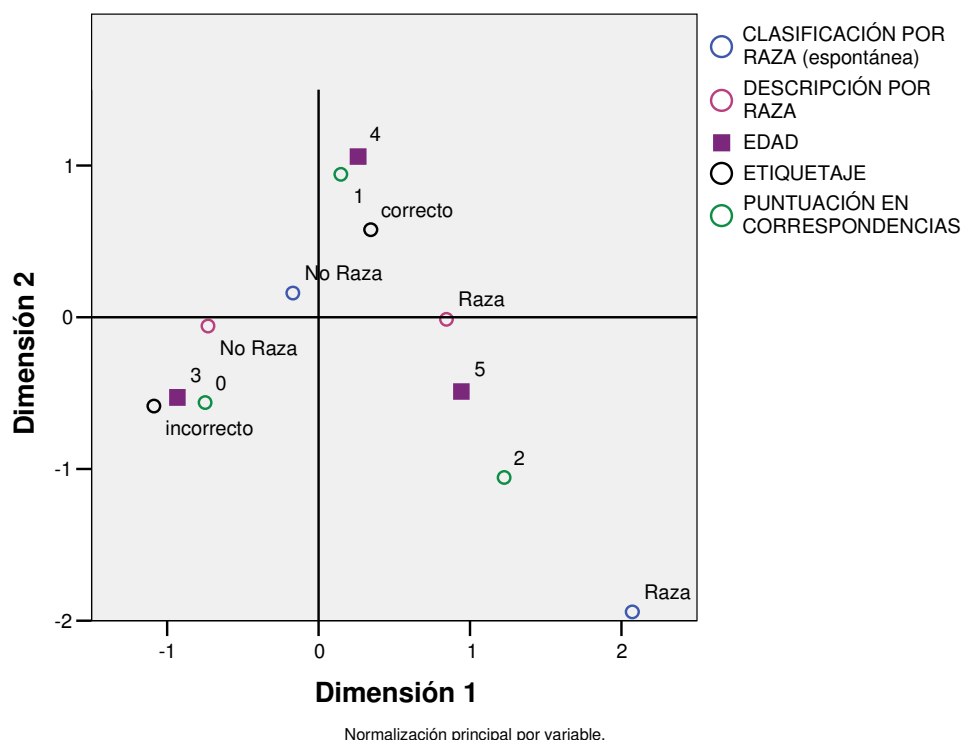


Figura 6. Análisis de correspondencias

5. Conclusiones

Tomados en conjunto, los resultados obtenidos en las distintas tareas del estudio 1 mostraron algunas tendencias generales respecto a ciertos aspectos implicados en el desarrollo de la conciencia *racial* de los niños de nuestra muestra.

Mediante el diseño y desarrollo de las distintas tareas de este trabajo se pretendía abordar algunos de los aspectos ampliamente estudiados en países como Estados Unidos, Reino Unido, Canadá, etc., sobre el momento evolutivo en que los niños toman conciencia de que en su sociedad las personas pueden diferenciarse en virtud del color de piel y ser nombradas con términos específicos asociados a esos grupos.

Un resultado común a todas las tareas de este estudio fue la escasa relevancia que para los niños del grupo de 3 años tiene el color de piel. En la tarea de descripción no utilizaron las claves *raciales* prácticamente en ninguna ocasión. En general, los niños atendían en sus descripciones a rasgos físicos no discriminantes (*tiene dos ojos, una boca, dos orejas...*) y, a menudo, se referían al conjunto corporal (*es muy grande, es muy*

alto...) a pesar de no existir una medida referente que permitiera dar veracidad a esas descripciones, ya que todos los dibujos tenían las mismas dimensiones²¹. En esta misma tarea, estos niños no parecían ser sensibles al efecto que produjo el orden de presentación en los participantes del grupo de 4 y 5 años. No separaron espontáneamente por color de piel los dibujos y, además, cometieron muchos errores cuando les pedimos que separaran por *raza* las figuras. La mayoría ni siquiera parecía conocer la etiqueta *racial* asociada a cada grupo (*negros-blancos*) ya que cuando les pedimos que separaran en dos grupos los dibujos (los *blancos* de los *negros*) fueron incapaces de realizarlo correctamente. Llamativamente, algunos de estos niños nos pedían que se les dieran de nuevo las figuras geométricas que, como se recordará, se podían dividir claramente en figuras negras y blancas. Otros nos preguntaban *¿dónde están los negros?* e incluso defendían *Yo no veo ningún negro*.

Con las tareas de descripción, de organización espontánea de los dibujos y de preferencias, obtuvimos una medida de la relevancia que tiene el color de piel para los niños. Recordemos que en ninguna de las consignas de estas tres tareas se hizo referencia explícita al color de piel de las fotografías, de tal modo que era el propio niño quien, de manera espontánea, podía dirigir su atención a esa variable. Desde los 4 años mencionan con bastante frecuencia el color de piel cuando describen figuras (sobre todo, las figuras negras) y parecen bastante inclinados a preferir figuras blancas. Sin embargo, no usan ese criterio para dividir en grupos el material social.

Ante estos resultados podríamos interpretar que los niños no perciben las diferencias de color de piel de los dibujos, y por esta razón no los separaban en negros y blancos. Pero esto sería contradictorio con los resultados obtenidos en las descripciones. Además, analizando las respuestas en la organización del material social dirigido por *raza* comprobamos que los niños a partir de los 4 años, no solo discriminan negros de blancos, sino que además reconocen la etiqueta verbal asociada a cada uno de estos grupos. Este resultado, junto con sus elecciones en preferencias y sus respuestas en las descripciones, indica que sí son sensibles al color de piel. En definitiva, aunque el niño “vea” que hay negros y blancos, ese criterio no es lo suficiente importante como para guiar la organización espontánea del material social. Estos resultados muestran, por un lado, que la *saliencia* y la conciencia *racial* son aspectos distintos. Efectivamente, aunque parecía que los niños no eran sensibles a las claves *raciales*, sin embargo sí poseían cierta conciencia de las diferencias *raciales* y, por otro lado, que dependiendo de la tarea, el interés y la atención que suscita el color de piel puede variar radicalmente.

Analizando el conocimiento de la etiqueta verbal asociada a la *raza*, hemos visto que los niños reconocen términos como *blancos*, *negros* pero no los utilizan espontáneamente ya que cuando tenían que describir los dibujos rara vez se referían a ellos como *negro* o

²¹ Estos tipos de respuestas se encontraron también en el estudio de Enesco, Navarro, Giménez y del Olmo (1999).

blanco sino mediante términos tales como *oscuro y más oscuro, rubio y moreno, rosita y morado*, etc.

Uno de los resultados más sólidos encontrados en este estudio indica que el desarrollo de la comprensión de la categoría social de género es anterior al de la *raza*. A lo largo de las distintas tareas y desde los 3 años, el género de las figuras fue más saliente que el color de piel y existieron menos errores relacionados con este criterio que con la *raza*.

La tarea de correspondencias merece especial atención, tanto por su novedad como por los resultados que se obtuvieron. Además de mostrarnos la dificultad que supone este emparejamiento, el análisis de los errores de los participantes es muy interesante. Los niños fallan, principalmente, porque hicieron coincidir en su elección el género y el color de la ropa del dibujo y de la fotografía, pero “olvidan” la *raza*. Dos datos fueron especialmente relevantes. Primero, que el color de piel (rasgo invariante) queda solapado por atributos periféricos variables (como el color de la ropa o el color del pelo), en los que el niño focaliza su atención; y segundo, que, sin embargo, el género (también invariante) sí se tiene en cuenta al realizar la correspondencia. Asumiendo que la respuesta correcta debía implicar, de algún modo, cierta comprensión de los invariantes de la categoría social de *raza* y de género, se confirma, como ya hemos señalado, la precocidad de la comprensión de la noción de género frente a la de *raza*.

Las diferencias que encontramos en el grado de conciencia *racial* entre el grupo de 3 años y el resto de los grupos de edad son difíciles de explicar si atendemos tan solo a la edad. Analizar los distintos procesos implicados en el desarrollo de la conciencia *racial* atendiendo al nivel cognitivo del niño, puede ser más esclarecedor que atender únicamente a su edad. Como vimos, desde la teoría socio-cognitiva (Aboud, 1988) el papel de los procesos y habilidades cognitivas de carácter general se considera fundamental en la explicación del desarrollo del conocimiento social.

Este interés por la relación entre el nivel cognitivo y la conciencia *racial*, así como por resolver algunos interrogantes que quedaron abiertos en este primer estudio, propiciaron el desarrollo del segundo trabajo.

CAPÍTULO 5

ESTUDIO 2

1. Objetivos

El segundo estudio fue diseñado con el mismo objetivo general del estudio 1: evaluar la conciencia *racial* en niños de 3 a 5 años mediante tareas de categorización social (*saliencia* de la *raza* en el establecimiento de semejanzas y diferencias entre personas, conocimiento de etiquetas *raciales*) y en relación con las preferencias. Además, a partir de los resultados del estudio anterior, donde observamos una estrecha relación entre algunas tareas y la edad, nos planteamos el objetivo de estudiar las posibles relaciones entre el nivel cognitivo del niño y su grado de conciencia *racial*.

Como hemos visto en la revisión teórica de esta tesis, pocas investigaciones han abordado el estudio de la relación entre nivel cognitivo y conciencia *racial* con niños menores de 5-6 años, salvo algunas excepciones (Bigler y Liben, 1993, Clark, Hocervar y Dembo, 1980; Ocampo, Knight y Bernal, 1997; Ramsey y Myers, 1990; Ramsey, 1991; Semaj, 1981). Por otro lado, las tareas utilizadas para evaluar el nivel cognitivo de niños de 5 años en adelante han sido, tradicionalmente, pruebas de conservación y de clasificación (Bigler y Liben, 1993; Semaj, 1980; Clark, Hocervar y Dembo, 1980). En este trabajo se descartó utilizar tareas de conservación como medida del desarrollo cognitivo porque, en las edades que hemos estudiado, estas pruebas son poco sensibles a los cambios que se producen entre los 3 y los 5 años. Además, la complejidad de las consignas de tareas de conservación para niños de 3 años desaconsejaba su uso para evaluar el nivel cognitivo de los participantes de estas edades (e incluso de los de 4 años). En consecuencia, y teniendo en cuenta los resultados obtenidos en el estudio 1, se decidió que la tarea de clasificación de material geométrico sería una medida adecuada y más sensible del nivel cognitivo en estas edades.

Otro objetivo adicional, que surge igualmente de preguntas planteadas en el primer estudio, fue estudiar la influencia del tipo de material usado (fotografías o dibujos) sobre la activación de claves *raciales*.

Para alcanzar estos objetivos, se realizaron algunas modificaciones en los materiales, condiciones y consignas de las tareas anteriores (estudio 1). Como veremos, se introdujeron cambios en la tarea de clasificación de material geométrico para obtener una medida del nivel cognitivo de los participantes y, por otro lado, se emplearon fotografías en lugar de dibujos en las pruebas de categorización social con el fin de comparar la ejecución de los niños frente a distintos materiales.

2. Participantes

La muestra estuvo integrada por 47 participantes, todos ellos alumnos de distintos colegios de la Comunidad de Madrid, de nivel socio-económico medio y medio-bajo. Al igual que en el primer estudio, los niños pertenecían a tres grupos de edad: 3 años ($M=42$ meses, $DT=3.707$), 4 años ($M=51$ meses, $DT=3.177$) y 5 años ($M=68$ meses, $DT=3.949$). De la muestra inicial se perdió un niño del grupo de 3 años, tres del grupo de 4 años, y uno del grupo de 5 años (véase tabla 7).

Tabla 7

Distribución de la muestra

	Niños	Niñas	Total
3 años	6	7	13
4 años	7	10	17
5 años	8	9	17
N	21	26	47

3. Procedimiento

Tarea 1. Organización del material geométrico

Material

- Se usó el mismo material que en el primer estudio: ocho figuras geométricas (cuadrados, de 5 x 5 cm., círculos de 5 cm. de diámetro) que variaban en color (cuatro blancas y cuatro negras), forma (cuatro círculos y cuatro cuadrados) y trama (cuatro con puntos y cuatro con rayas).

- En esta ocasión, se utilizaron dos cajas transparentes para colocar los grupos que formara el participante con el fin de facilitar la dicotomización del material.

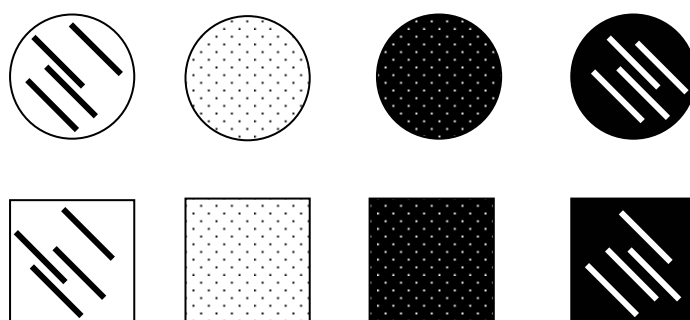


Figura 7. Material utilizado en la tarea de organización del material geométrico

Procedimiento

Tras presentar al niño el conjunto de las ocho figuras geométricas y las dos cajas transparentes se le pedía que las separara en dos grupos: *Pon juntos los que tengan que ir juntos en una caja, y juntos los que tengan que ir juntos, en la otra caja*. Una vez que el niño había realizado esa primera organización del material, se sacaban las figuras de las cajas y se le pedía una segunda clasificación, de nuevo en dos grupos, pero cambiando el criterio que había utilizado en la clasificación anterior: *Pon juntos los que tengan que ir juntos en una caja, y juntos los que tengan que ir juntos, en la otra caja, pero de una forma distinta a como lo acabas de hacer*. Es importante recordar que, dado el carácter abierto de la entrevista, las consignas se reformulaban hasta que el niño entendía el propósito de la tarea.

Recordemos que en el primer estudio esta tarea tenía como objetivo sensibilizar a los niños, sobre todo los pequeños de 3 años, a este tipo de situación y asegurarnos de que comprendían la consigna de organizar un material (requisito necesario para la siguiente tarea de categorización social). Como vimos, los resultados mostraron que la gran mayoría de los participantes fue capaz de separar el material siguiendo algún criterio (lógico o figurativo). En el presente estudio, esta tarea se sistematizó más para obtener también información sobre el nivel cognitivo del participante. Con este propósito, siguiendo el procedimiento clásico descrito por Inhelder, Sinclair y Bovet (1974), se modificaron algunos aspectos para garantizar que los niños se vieran obligados a hacer al menos dos clasificaciones dicotómicas espontáneas con la consigna de *cambio de criterio*, y para que explicaran en cada caso lo que habían hecho. Es importante advertir que la mayoría de las pruebas de clasificación que describen Inhelder y sus colegas son más complejas en comparación con la que hemos aplicado aquí. Por ejemplo, en las tareas elementales de clasificación, estas autoras solicitaban, tras una clasificación espontánea, una dicotomización del material y dos cambios sucesivos de criterio (op. cit. pp. 341-342). Sin embargo, teniendo en cuenta las edades de nuestros participantes y su ejecución en el estudio anterior, se decidió simplificar la tarea con un solo cambio de criterio tras la primera clasificación.

Codificación

Las respuestas de los niños se codificaron de la siguiente manera:

Criterio lógico:

- Clasificación exhaustiva por color (figuras blancas – negras)

- Clasificación exhaustiva por forma (círculos – cuadrados)
- Clasificación exhaustiva por trama (puntos – rayas)

Criterio no lógico o sin criterio:

- Colección figural: organización del material sin un criterio lógico. Los niños dotan de significado a su organización con analogías del tipo: *es una torre, es un tren...*
- Sin clasificar: amontonan las figuras sin orden o las esparcen arbitrariamente.

El análisis de la conducta de los niños permitió identificar tres niveles basados en los criterios descritos por Inhelder, Sinclair y Bovet (1974):

- Nivel 0: se incluyeron los niños que fueron incapaces de realizar ninguna clasificación lógica, ni de forma espontánea ni cuando se les pedía una segunda organización del material.
- Nivel 1: niños que, al menos en una de las dos clasificaciones, siguieron un criterio lógico, así como los que realizaron dos clasificaciones lógicas sin cambio de criterio (por ejemplo, cuando separaron por color en la primera clasificación y volvieron a usar ese criterio en la segunda clasificación, a pesar de que el entrevistador solicitó en todo caso el cambio de criterio).
- Nivel 2: se incluyeron los niños que realizaron dos clasificaciones siguiendo un criterio lógico, cambiando de criterio en la segunda.

Tarea 2. Categorización Social

Tarea 2.1. Clasificación espontánea

Material

- Ocho fotografías (10 x 8.5 cm) que diferían en las mismas variables que los dibujos del estudio 1 (ver figura 8):

- . Género (cuatro niños y cuatro niñas)
- . Color de piel (cuatro negros y cuatro blancos) y
- . Color de la ropa (cuatro vestidos con camisetas de color naranja y cuatro con camisetas de color azul).

Como puede observarse, las fotografías eran distintas a las empleadas en el primer estudio. También en este caso los niños y niñas de las fotografías diferían, además de en color de piel, en otros rasgos individuales como el color de pelo, la tonalidad de la piel, el peinado y la amplitud de la sonrisa, aunque se homogeneizó el formato (todas fueron bustos sobre un fondo claro). Las fotografías fueron seleccionadas de entre un amplio conjunto de fotografías tomadas por nuestro grupo de investigación con cámara digital.

Ciertamente, se podría suponer que las diferencias en los rasgos individuales mencionados introducen una variabilidad no deseable para los objetivos del estudio. Sin embargo, se tomó la decisión de emplear fotografías que representaran la variedad que, de hecho, existe entre las personas. Además, si las categorías *raciales* son precisamente el resultado de homogeneizar a los miembros de un mismo grupo *a pesar de* sus diferencias físicas, y exagerar las diferencias entre miembros de grupos distintos *a pesar de* compartir algún parecido, es evidente que usar un material heterogéneo permitirá contrastar mejor la presencia de esta *habilidad*.



Figura 8. Fotografías utilizadas en las tareas de categorización social y en preferencias

Procedimiento

Se presentaban al niño las ocho fotografías y se le pedía: *Pon juntos los que tengan que ir juntos... los que te parezcan que van juntos.*

Como en el estudio 1 el objetivo era averiguar qué criterio seguía el participante para organizar las fotografías y, por otro lado, en qué medida este material activaba más la atención a claves *raciales* que los dibujos.

Codificación

Se obtuvo el mismo tipo de respuestas que en el primer estudio por lo que se codificaron en categorías semejantes.

Criterio lógico:

- Clasificación exhaustiva por género
- Clasificación exhaustiva por color de piel
- Clasificación exhaustiva por color de ropa

Criterio mixto:

- Clasificación en dos grupos mezclando dos de los anteriores criterios (género y color de piel, color de piel y ropa o color de ropa y género)

Criterio idiosincrásico o sin criterio identificable:

- Amontonaron las figuras sin orden, las esparcieron arbitrariamente y no dieron ninguna explicación de lo hecho.

Tarea 2.2. Clasificación dirigida

Material

- Se utilizó el conjunto de las ocho fotografías presentadas en la tarea anterior.
- Además, se utilizaron cajas transparentes para que el niño colocara cada uno de los grupos que formaba.

Procedimiento

Las consignas fueron, respectivamente: *Pon los negros en una caja y los blancos en otra caja; Pon los niños en una caja y las niñas en otra caja.*

El objetivo de esta tarea consistía (al igual que el trabajo anterior) en identificar si el participante conocía la etiqueta verbal asociada al género y/o a los grupos *raciales* evaluados. En este caso, los criterios propuestos sucesivamente por el entrevistador también fueron el criterio de *raza* y el de género, siempre y cuando el sujeto no hubiera organizado el material espontáneamente atendiendo a una de esas variables (en cuyo caso solo realizaba una de las dos clasificaciones dirigidas).

Codificación

Los participantes obtuvieron un punto cuando clasifican correctamente y un cero cuando no consiguen clasificar de acuerdo con la consigna.

Tarea 3. Correspondencia fotografía-dibujo

Material

- Cuatro de las ocho fotografías utilizadas en la tarea anterior:
 - . Un chico negro vestido de naranja
 - . Un chico blanco vestido de azul
 - . Una chica negra vestida de azul
 - . Una chica blanca vestida de naranja.
- Dos de los ocho dibujos utilizados en el estudio 1:
 - . Un chico blanco vestido de naranja
 - . Una chica negra vestido de naranja (véase figura 9).



Figura 9. Material utilizado en la tarea de correspondencias

Procedimiento

Se procedió de manera similar al estudio 1. Se comenzaba presentando las cuatro fotografías y, a continuación, se mostraba el dibujo del chico blanco: *A una de estas fotografías le han hecho este dibujo, ¿a quién le han hecho este dibujo?*

Lógicamente, si el niño guiaba su elección atendiendo a los rasgos invariables de género y raza, la respuesta correcta era la fotografía del niño blanco, a pesar de ir vestido de otro color. Es decir, la solución correcta implica obviar rasgos periféricos modificables y atender a rasgos estables e inmodificables.

Tras esta primera correspondencia, se pedía un segundo emparejamiento con el dibujo de la niña negra. El orden de presentación fue siempre el mismo para todos los sujetos.

El objetivo de esta tercera tarea, como su homóloga en el estudio 1, era averiguar si los participantes trataban de forma equivalente estos dos tipos de estímulos y, enlazando con el objetivo de la tarea de clasificación del material social anteriormente descrita, si se confirmaba la influencia del material fotográfico en la activación de la atención a claves raciales.

Codificación

Se codificaron todas las elecciones con el fin de analizar no solo la distribución de los aciertos sino también el patrón de los errores de los participantes. Respecto a la codificación para fines estadísticos, como se hizo en el estudio anterior, cada emparejamiento correcto obtuvo un punto, de forma que el rango de puntuaciones para cada sujeto era de 0 a 2.

Tarea 4. Preferencias

Materiales

- Las ocho fotografías utilizadas en la tarea de categorización social (véase figura 8).

Procedimiento

Se presentaban las ocho fotografías dispuestas sobre la mesa y se daba la siguiente consigna: *Imagina que tus padres te dejan que invites a uno de estos niños o niñas para que vayan a jugar a tu casa. ¿A cuál elegirías de todos estos?*

Recordemos que en el primer estudio, las preferencias se evaluaron respecto a dibujos y mediante una pregunta directa (*¿Cuál te gusta más...?*), mientras que en este estudio se modificó el material y la consigna. Algunos estudios han mostrado que la evaluación de las preferencias mediante preguntas más comprometidas o que conlleven una finalidad puede ser fuente de variabilidad en las respuestas de los niños (por ejemplo, Ramsey, 1991). Por tanto, se decidió cambiar la consigna con el objeto de comprobar si, efectivamente, las preferencias muestran un patrón distinto. Ciertamente, al introducir estos dos cambios (material y consigna) respecto al primer trabajo, cualquier resultado que implique diferencias entre ambos estudios no podría interpretarse directamente como efecto de una u otra condición de tarea. En este sentido, adelantamos al lector que hay que esperar a nuestro tercer estudio para poder comparar los resultados de los tres trabajos y averiguar en qué medida estos cambios afectan a las preferencias.

Codificación

Al igual que en el estudio previo, con fines estadísticos, para cada sujeto se codificó con 1 la fotografía elegida y con 0 las restantes fotografías (no elegidas). De este modo, se obtuvo la distribución total de las figuras elegidas y se pudo analizar el patrón de preferencias en función de las dos variables sociales significativas (color de piel, género).

4. Resultados

Este apartado se desarrolla manteniendo el orden de presentación de las tareas a los participantes y describiendo en cada caso los resultados más relevantes.

El análisis comparativo se realizó en cada tarea para los grupos de edad y para los distintos niveles de desarrollo cognitivo. Dado que en este estudio tampoco se encontraron diferencias significativas debidas al género, no se incluye ningún análisis comparativo de esta variable.

Tarea 1. Organización del material geométrico

En la tabla 2.1 del anexo 2 se recogen los resultados relativos a las tareas de clasificación, organizados por edad. Como puede verse, los participantes realizaron con bastante éxito esta tarea ya que, en conjunto, hubo un 83% de niños que emplearon un criterio lógico en la primera clasificación, y un 68% de niños en la segunda. Sin embargo, si adoptamos un criterio más estricto (dos clasificaciones sucesivas diferentes basadas en un criterio lógico), el porcentaje disminuye sensiblemente a casi un 30%.

Como se muestra en la tabla 2.1 del anexo 2, los participantes realizaron con bastante éxito esta tarea, incluso con mejores resultados aún que en el estudio 1. Mientras que el 40.5% de los niños ($n=17$) siguieron un criterio lógico en la primera clasificación del material en el estudio 1, aquí ese porcentaje se incrementa hasta un 83% ($n=39$). Sin embargo, este dato puede explicarse porque en este segundo trabajo, al utilizar las dos cajas desde la primera clasificación, se favorece que el sujeto utilice un criterio dicotómico, mientras que en el estudio 1 se subestima esta habilidad dado que los niños podían separar los 8 dibujos, por ejemplo, en 4 grupos (cuando seguían un doble criterio).

Puede observarse que entre los niños que realizaron con éxito la clasificación con cambio de criterio no se encontraba ninguno del grupo de 3 años.

En la tabla 8 se recoge la distribución de los sujetos de cada edad en los tres niveles cognitivos, de acuerdo con su actuación en esta tarea. A los 3 años, los niños se encuentran en los niveles 0 (46,2%) o 1 (53,8%); mientras que a los 4 y 5 años se distribuyen entre el nivel 1 (52,9% y 58,8%, respectivamente) y el 2 (41,2 en ambos grupos). Como era de esperar, se encontró una relación estadísticamente significativa entre la edad y el nivel cognitivo de los participantes ($X^2(4, N=47)=17.402, p=.002$), así como una correlación positiva entre ambas variables ($R=.510^{**}$).

Tabla 8

Organización del material geométrico. Frecuencias y porcentajes la distribución de los sujetos en los niveles cognitivos según la edad

	Nivel 0		Nivel 1		Nivel 2	
	n	%	n	n	%	%
3 años ($n=13$)	6	46.2	7	53.8	0	0
4 años ($n=17$)	1	5.9	9	52.9	7	41.2
5 años ($n=17$)	0	0	10	58.8	7	41.2
Total ($N=47$)	7	14.9	26	55.3	14	29.8

Tarea 2. Categorización Social

2.1.- Clasificación espontánea

En los gráficos 4 y 5 se presenta el porcentaje de los criterios que utilizaron los niños para organizar espontáneamente el material fotográfico, según el grupo de edad y el nivel cognitivo, respectivamente (véase tabla 2.2 del anexo 2).

Gráfico 4

Categorización social espontánea. Porcentajes del criterio empleado para organizar espontáneamente el material social (fotografías), según edad

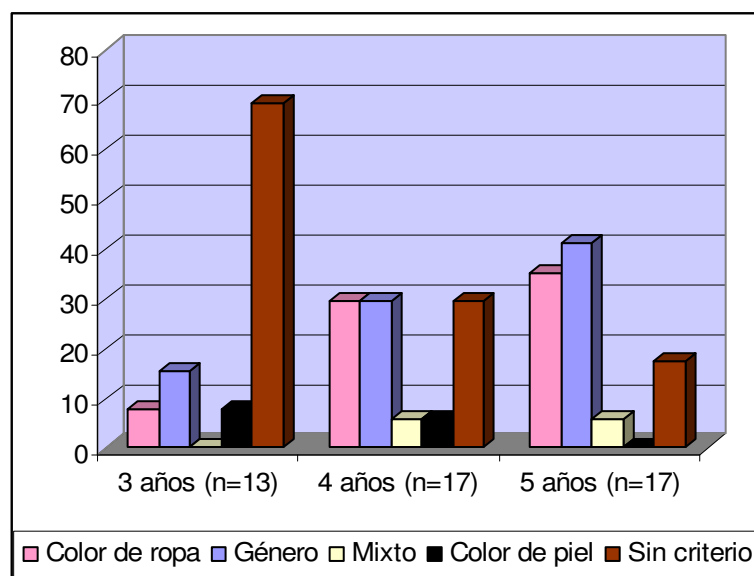
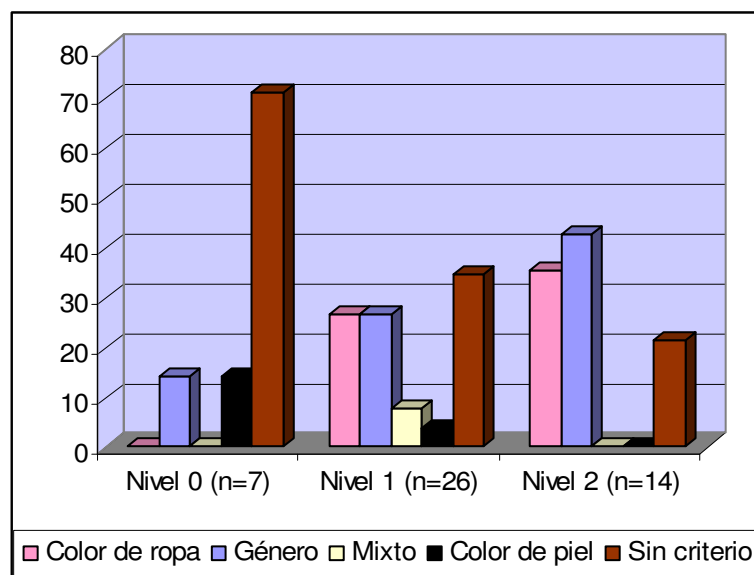


Gráfico 5

Categorización social espontánea. Porcentajes del criterio empleado para organizar espontáneamente el material social (fotografías), según nivel cognitivo



Se puede observar que varios participantes fueron incapaces de seguir algún criterio para organizar las fotografías, la mayoría de ellos del grupo de 3 años (69,2%) y, en mucha menor medida, de 4 y 5 años (29,4% y 17,6%, respectivamente). En cuanto a la relación con el nivel cognitivo, los niños adscritos al nivel 0 fracasaron en esta tarea en

proporción mucho mayor que los adscritos a los niveles 1 y 2 (71,4%, 34,6% y 21,4%, respectivamente).

Entre los participantes que organizaron el material siguiendo un criterio coherente, el género fue la variable más usada (29.8%), seguida del color de la camiseta (25.5%). Respecto al color de piel de las figuras, solo 2 niños del total de la muestra se fijaron en esta variable para organizar las fotografías, un resultado que coincide con el obtenido en nuestro primer estudio. Por otro lado, considerando las diferencias intergrupales (tanto de edad como de nivel cognitivo asignado), se observa que la atención al género de las fotografías (en la organización del conjunto) es tanto más probable cuanto mayor es el participante y cuanto mayor es su nivel cognitivo. Sin embargo, es interesante que exista la misma tendencia en el caso del color de ropa, siendo ese criterio socialmente irrelevante. Este resultado, junto con la ausencia de cambios asociados a la edad y al nivel cognitivo en la atención al color de piel como criterio de organización de las fotografías, parece confirmar la escasa *saliencia* que tiene esta variable para los niños de nuestro entorno, al menos en estas edades.

2.2. Clasificación dirigida

En la tabla 9 se recogen los resultados de la categorización de fotografías tras la consigna explícita. Como puede verse, más de la mitad de los participantes que no habían clasificado el material por color de piel, siguió la consigna separando las fotografías en dos grupos *raciales* y casi la totalidad de los que no lo habían hecho previamente por género, lo hizo en esta ocasión sin problemas.

Considerando la ejecución de los niños en las dos tareas sucesivas (clasificación espontánea y dirigida), el criterio de género fue seguido por la totalidad de ellos. Sin embargo, no ocurrió lo mismo con el criterio de color de piel. Todavía un porcentaje no despreciable de niños fue incapaz de seguir la consigna de separar en dos grupos a *negros y blancos*. Esto fue más probable entre los niños de 3 años (66,7%) y los de nivel cognitivo 0 (66,7%) que entre los de las edades restantes (37,5% y 25%, a los 4 y 5 años) y los de niveles 1 y 2 (45,8% y 21,4%, respectivamente). Analizando las diferencias entre edades, alcanzan el nivel de significación estadística las observadas entre el grupo de 3 y 5 años ($X^2(1, n=28)=4.861, p=.027$). En cuanto a los análisis de diferencia entre niveles, es marginalmente significativa la comparación entre el nivel 0 y el nivel 2 ($X^2(1, N=20)=3.778, p=.052$).

Coherentemente con todo lo anterior, las comparaciones estadísticas entre el uso de la variable género y el de la variable *raza* en las clasificaciones dirigidas mostraron diferencias muy significativas. Se puede resumir que, en conjunto, para los niños fue mucho más fácil seguir las instrucciones del entrevistador cuando se les pedía que

separaran por género ($M=.94$, $DT=.250$) que por *raza* ($M=.61^{22}$, $DT=.495$), $t(31)=3.780$, $p=.001$. No obstante, como ya encontramos en el anterior estudio, las pruebas estadísticas para cada edad arrojaron resultados significativos solo para el grupo de 3 años ($M=.90$, $DT=.316$, para género y $M=.30^{23}$, $DT=.483$), $t(9)=3.674$, $p=.005$.

Tabla 9

Categorización social bajo consigna. Frecuencias y porcentajes de aciertos al clasificar el material social bajo el criterio *raza* o género

	<u>Raza</u>			<u>Género</u>		
	Dirigida (n=44)		Clasificación anterior (espontánea ^a)	Dirigida (n=35)		Clasificación anterior (espontánea ^b)
	n	%		n	%	
3 años (n=12)	4	33.3	0	3 años (n=11)	10	90.9
4 años (n=16)	10	62.5	1	4 años (n=12)	12	100
5 años (n=16)	12	75	0	5 años (n=10)	9	90
N=44	26	59.1	1	N=33	31	93.9
Nivel 0 (n=6)	2	33.3	0	Nivel 0 (n=6)	5	83.3
Nivel 1 (n=24)	13	54.2	1	Nivel 1 (n=19)	18	94.7
Nivel 2 (n=14)	11	78.6	0	Nivel 2 (n=8)	8	100
N=44	26	59.1	1	N=33	31	93.9

^a Se refiere a aquellos participantes que en la clasificación espontánea organizaron el material por *raza* y lo justificaron en esos términos. De los 2 sujetos que lo hicieron, solo 1 ofreció justificación *racial*.

^b Se refiere a aquellos participantes que en la clasificación espontánea organizaron el material por género y lo justificaron en esos términos. De los 14 sujetos que lo hicieron, 10 ofrecieron justificación por género.

Tarea 3. Correspondencia fotografía-dibujo

Analizando las respuestas erróneas de los sujetos, las fotografías seleccionadas con mayor frecuencia por los sujetos que se equivocaron fueron las que coincidían en color de ropa y género con el dibujo. Como sucedió en el estudio anterior, las fotografías que no coincidían con el género del dibujo fueron muy pocas veces elegidas ($n=7$, 24.9% en el caso de las figuras blancas; $n=4$, 8.7% para las figuras negras).

²² La media para los aciertos en la clasificación dirigida por *raza* no coincide con el porcentaje de aciertos (véase tabla 9) debido a que al realizar la *prueba t* el sistema debe equiparar el tamaño de las submuestras que compara (en este caso, $n_{raza}=44$ y $n_{género}=33$).

²³ La discrepancia entre medias y porcentajes se explica por lo mismo que en el caso anterior.

En la tabla 2.3 del anexo 2, se recogen las elecciones que obtuvo cada fotografía según los distintos grupos de edad y los niveles cognitivos.

El primero de los análisis que se realizó en esta tarea de correspondencias consistió en comprobar si alguno de los dos emparejamientos se realizaba con mayor probabilidad de éxito. A diferencia de lo que se encontró en el primer estudio, donde no hubo diferencias significativas entre la realización correcta de ambos emparejamientos, en este caso los participantes eligieron con más frecuencia la fotografía correcta en el emparejamiento de las figuras negras ($M=.74$, $DT=.444$), que se realizaba en segundo lugar, que en el emparejamiento de las figuras blancas ($M=.50$, $DT=.506$), $t(45) = 2.689$, $p=.010$. Es probable que en el caso de la figura negra, la respuesta del niño estuviera guiada por la coincidencia del peinado entre ambos estímulos, ya que fotografía y dibujo llevaban trenzas en el pelo.

Analizando ahora las respuestas erróneas de los sujetos, las fotografías seleccionadas con mayor frecuencia fueron las que coincidían en color de ropa y género con el dibujo, mientras que las que no coincidían con el género fueron elegidas muy pocas veces ($n=7$, 14.9% en el caso de las figuras blancas; $n=4$, 8.7% para las figuras negras).

El análisis estadístico no mostró diferencias significativas ni entre los grupos de edad ni entre los niveles cognitivos en relación con el número de correspondencias correctas. En la tabla 10 se muestra la distribución de los sujetos según su número de aciertos (rango de 0 a 2). En este caso, se observa que la probabilidad de elegir la fotografía correcta en las dos ocasiones aumenta con la edad y con el nivel cognitivo.

Tabla 10

Correspondencias. Frecuencia y porcentajes del número de correspondencias correctas según edad y nivel cognitivo

	0		1		2	
	n	%	n	%	n	%
3 años ($n=12$)	4	33.3	4	33.1	4	33.3
4 años ($n=17$)	2	11.8	9	52.9	6	35.3
5 años ($n=17$)	2	11.8	6	35.3	9	52.9
N=46	8	17.4	19	41.3	19	41.3
	n	%	n	%	n	%
	n	%	n	%	n	%
Nivel 0 ($n=6$)	0	0	4	66.7	2	33.3
Nivel 1 ($n=26$)	7	26.9	10	38.5	9	34.6
Nivel 2 ($n=14$)	1	7.1	5	35.7	8	57.1
N=46	8	17.4	19	41.3	19	41.3

Tarea 4. Preferencias

Recordemos que, en este estudio, las preferencias se evaluaron preguntando al participante: *Imagina que tus padres te dejan que invites a uno de estos niños o niñas para que vayan a jugar a tu casa. ¿A cuál elegirías...?*

Patrón de preferencias

En los gráficos 6 y 7, se muestran los porcentajes de las elecciones de figuras blancas, según edad y nivel cognitivo (Véase tabla 2.4 del anexo 2, donde aparecen los datos organizados de acuerdo con la concordancia entre las características de los participantes (género y color de piel) y sus elecciones, desglosada según edad y nivel cognitivo).

En conjunto (véase la tabla 2.4 del anexo 2), las figuras blancas se eligieron en proporción mucho mayor (80.9%) que las negras (19.1%), siendo significativa esta diferencia ($\chi^2(1, N=47)= 17.894, p=.000$). Atendiendo a la edad, el favoritismo por las figuras blancas fue notable entre los niños de 4 y, sobre todo, 5 años, edades en las que las diferencias en las elecciones de figuras blancas y negras alcanzaron el nivel de significación estadística (para 4 años, $\chi^2(1, N=17)= 7.118, p=.008$; para 5 años, $\chi^2(1, N=17)= 13.235, p=.000$). Asimismo, los niños que fueron clasificados en los niveles cognitivos 1 y 2 prefirieron significativamente más las figuras blancas que las negras (para nivel 1, $\chi^2(1, N=26)= 12.462, p=.000$; para nivel 2, $\chi^2(1, N=14)= 4.571, p=.033$). Es interesante destacar que a pesar de que las diferencias en las preferencias de los niños adscritos al nivel 0 y de los de 3 años no alcanzaron el nivel de significación estadística, las tendencias observadas apuntan en la misma dirección de favoritismo por el propio grupo *racial* (véanse gráficas 6 y 7).

Al comparar por pares los grupos de edad, solo las diferencias entre el grupo de 3 y el de 5 años alcanzaron significación estadística ($\chi^2(1, N=30)= 4.887, p=.027$).

La comparación estadística entre las elecciones de fotografías del propio género y de fotografías del mismo color de piel no reveló diferencias, es decir, los niños no se fijaron más en una u otra variable al realizar su elección.

Por otro lado, atendiendo a las respuestas de los niños que muestran las elecciones en las que hacen coincidir el género y el color de la piel propia con el de la fotografía, encontramos una diferencia significativa debida a la edad ($\chi^2(2, N=47)= 7.401, p=.025$), indicando que los niños mayores (de 4 y 5 años) eligen fotografías que coinciden en esas dos variables en mayor medida que los niños pequeños.

Gráfico 6

Preferencias. Porcentaje de las elecciones por figuras blancas, según edad

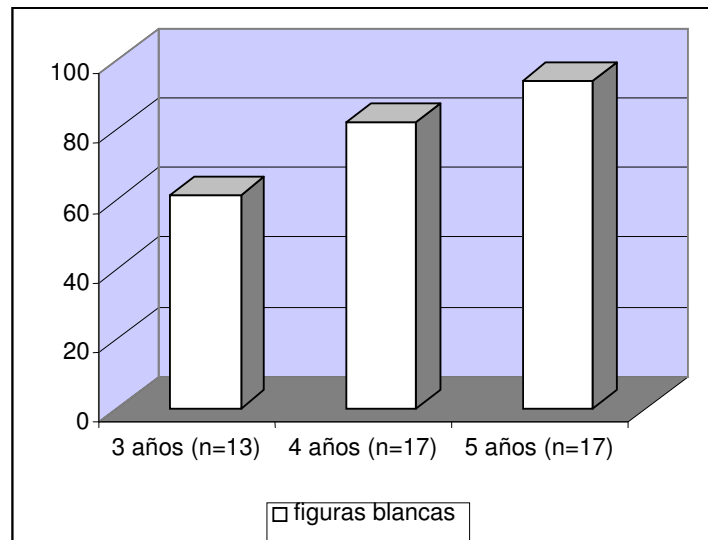
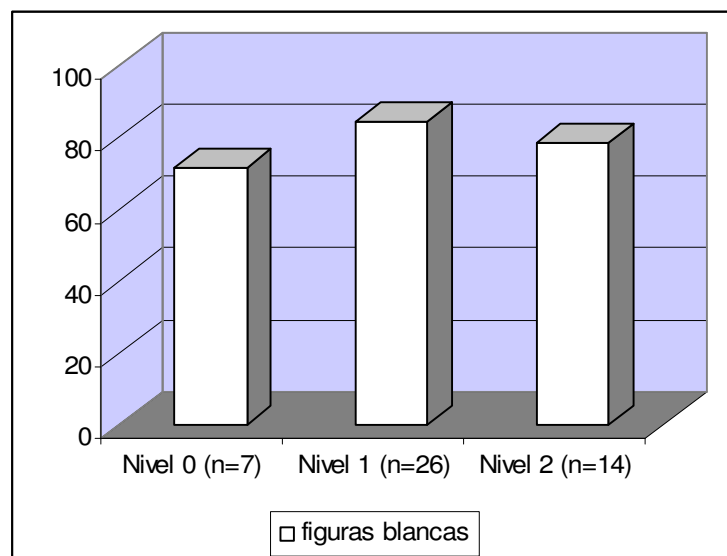


Gráfico 7

Preferencias. Porcentaje de las elecciones por figuras blancas, según nivel cognitivo



Por último, tan solo 16 niños de la muestra total ofrecieron justificaciones referidas a alguna de las variables en las que diferían las fotografías. El color de ropa fue mencionado por 6 niños (13%); 4 niños se refirieron al color de piel (8.7%); 3 niños al género (6.5%) y el mismo número de participantes a rasgos físicos/periféricos (6.5%).

Relación entre las distintas tareas

Como en el estudio 1, se incluye en este último apartado un análisis de las correlaciones existentes entre los distintos aspectos abordados en el presente estudio²⁴. En la figura 10 se presentan las pruebas analizadas y los valores que tomaron las correlaciones.

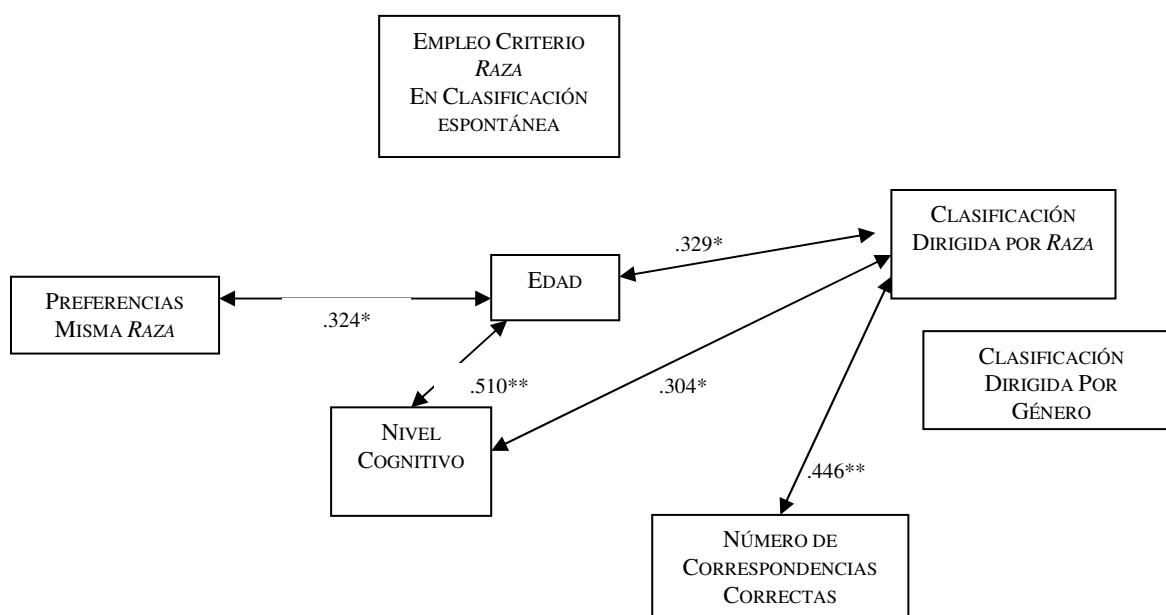


Figura 10. Correlaciones entre las distintas tareas del estudio 2

Como cabía esperar, se encontró una correlación positiva entre la edad y el nivel cognitivo ($R=.510^{**}$). Este resultado hace necesario realizar correlaciones parciales en las que se controle el efecto de una y otra variable, a fin de determinar cuál de ellas es la que explica con mayor fiabilidad la actuación en las distintas tareas.

Analizando las correlaciones entre estas dos variables y las distintas tareas, se encontró que la edad y el nivel cognitivo correlacionan con la tarea de clasificación dirigida por *raza* (en la dirección de una mejor ejecución en la tarea en niños de mayor edad y mayor nivel cognitivo). Sin embargo, las correlaciones parciales indican que aislando el efecto del nivel cognitivo, por un lado, y de la edad, por otro, desaparece la correlación de estas variables con esta tarea, lo que parece indicar la contribución mutua e inseparable, en este caso, de la experiencia social y el nivel cognitivo.

²⁴ El análisis (Correlación Pearson) se realiza tras convertir en continuas las puntuaciones discretas: todas ellas se sitúan en un rango discreto de 0 a 1, donde 1 significa correcta actuación o utilización del criterio *raza*, según el caso.

Uno de los resultados más claros del análisis de las correlaciones entre distintas tareas es la relación entre la tarea de clasificación dirigida por *raza* y el número de emparejamientos correctos ($R=.446^{**}$). Este resultado ya apareció en el estudio 1 e indica una relación entre comprender los términos *raciales* (*negros-blancos*) y ejecutar bien la clasificación basada en este criterio, por un lado, y emparejar correctamente estímulos (fotografías y dibujos) por su color de piel, por otro.

A diferencia del estudio 1, en esta ocasión se obtuvo una correlación positiva entre las preferencias por figuras de la misma *raza* y el grupo de edad ($R=.324^{**}$), es decir, un mayor favoritismo endogrupal entre los niños de mayor edad. Esta relación se vio confirmada por la correlación parcial encontrada entre la edad y las preferencias tras controlar el efecto del nivel cognitivo ($r=.361^{*}$).

Diagrama conjunto de puntos de categorías

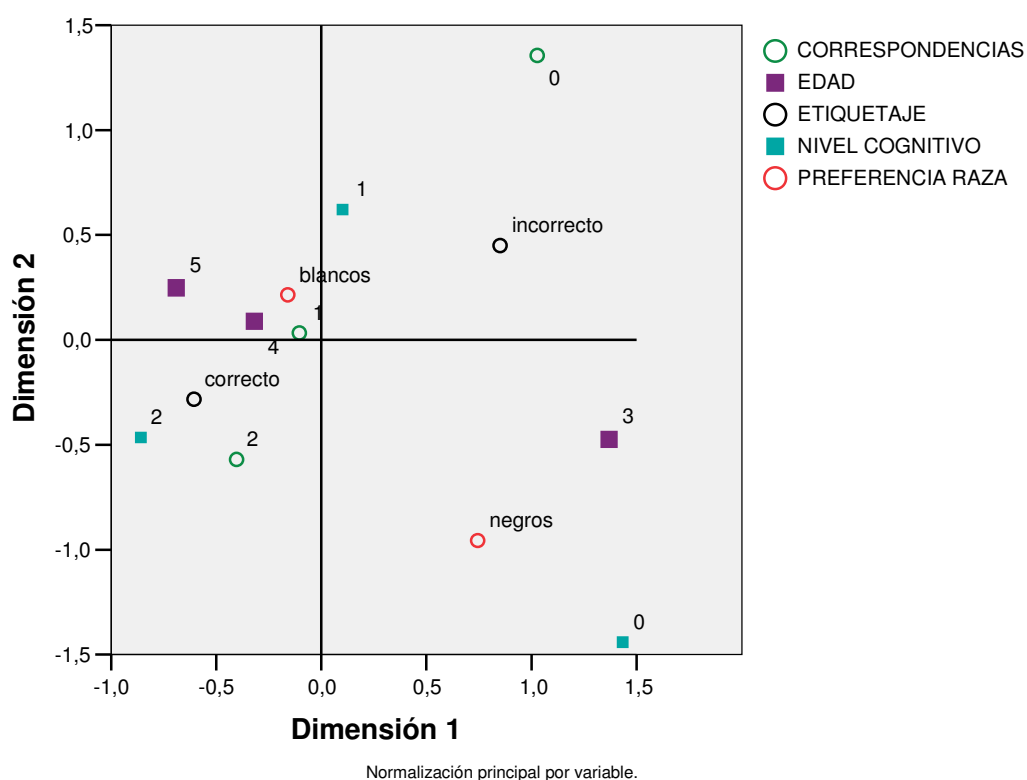


Figura 11. Análisis de correspondencias

Por último, en la figura 11 se muestra la representación gráfica de las relaciones entre las variables que obtuvieron significación en los análisis de correlación, obtenida a partir de la técnica estadística del análisis de correspondencias. En esta ocasión, además de la edad se han incluido los distintos niveles de desarrollo cognitivo. Podemos observar (cuadrante inferior izquierdo) que el nivel cognitivo 2 se relaciona estrechamente con

separar negros y blancos bajo consigna y con realizar correctamente las dos correspondencias fotografía-dibujo. También observamos que el grupo de 3 años se sitúa a bastante distancia de los grupos de 4 y 5 años, los cuales aparecen más próximos entre sí. Este hecho indica que los niños de 4 y 5 años actúan de manera similar diferenciándose del grupo de 3 años.

5. Conclusiones

A continuación presentamos los resultados más relevantes de las tareas que integraron el estudio 2 comparándolos con los del primer estudio.

Uno de los resultados más relevantes del presente estudio, y que coincide con lo observado en el anterior, es la escasa frecuencia de respuestas basadas en el color de piel de las fotografías. Esto parece indicar de nuevo que nuestros participantes no son especialmente sensibles a los atributos *raciales* cuando han de formar categorías o, al menos, que estos rasgos no son lo suficientemente salientes como para guiar sus respuestas. Recuérdese que en este estudio, como en el anterior, la gran mayoría de los participantes organizaban los estímulos (fotografías o dibujos) sin prestar atención al color de piel de las figuras, estableciendo diferencias por el color de la ropa o el género. Sin embargo, al pedirles explícitamente una distribución basada en el color de piel (*pon los negros y los blancos...*), los niños de 4 y 5 años no mostraban especial dificultad en comprender y ejecutar la consigna.

Comparando la *saliencia* del género y de la *raza* en el conjunto de las tareas, nuestros resultados han mostrado claras diferencias en la importancia atribuida por los niños a cada una de estas variables sociales. Esto puede parecer un resultado trivial o de sentido común, pero debemos recordar que en estudios realizados en otros países se han observado distintos patrones en cuanto a la importancia que cobra el género o la *raza* en estas edades y frente a este tipo de tareas (Ramsey, 1991; Semaj, 1980; Van Parys, 1981). Por tanto, es importante comprobar que para nuestros participantes de todas las edades el color de piel tiene mucha menos relevancia que el género en tareas de categorización social (establecimiento de semejanzas y diferencias). Por otro lado, es importante destacar que el empleo de un material fotográfico no activó las claves *raciales* en mayor medida que el material pictográfico del estudio anterior. Sin embargo se observaron algunas diferencias entre los dos estudios respecto a las tareas de emparejar fotografías y dibujos (correspondencias). Aunque los datos del análisis estadístico comparativo de los tres estudios los ofrecemos posteriormente (véase capítulo 7), aquí solo mencionaremos que en este segundo estudio la ejecución en esta tarea fue superior que en el estudio 1. Recuérdese que, en este estudio, se homogeneizó el formato de las

fotografías en comparación con las del primer estudio y es probable que estos cambios mejoraran los resultados propiciando respuestas más correctas en un estudio que en otro.

En conjunto, pues, los resultados en las distintas tareas relacionadas con la categorización social parecen indicar una peculiar “ceguera” al color de piel en muchos de nuestros participantes. Y decimos *peculiar* pues si prestamos atención a las preferencias expresadas por los niños vemos que su ceguera es solo ocasional. Concretamente, cuando éstos tuvieron que decidir a quién invitarían a su casa para jugar (en el presente estudio), o sencillamente quién les gustaba más (en el estudio 1), sus elecciones se dirigieron claramente hacia fotografías de niños y niñas *blancos*. Es interesante que esta preferencia por el *endogrupo* se haya observado en los dos estudios, independientemente de que cambiaran el material y las consignas (un resultado sobre el que volveremos cuando analicemos los tres estudios conjuntamente). En ambos casos, además, las diferencias más notables las observamos entre los niños de 3 años, por un lado, y los de 4 y 5 años, por otro. En estos últimos, el sesgo positivo hacia los *blancos* es muy significativo y no puede deberse al azar ni a otras variables asociadas a las fotografías. Respecto a los niños de 3 años, pese a que se comportaron durante gran parte de la entrevista como si fueran completamente *ciegos* al color de piel, no se puede menospreciar el hecho de que el color de piel cobrara más importancia para varios de ellos en las tareas de preferencias que en las restantes pruebas. Aunque a esta edad la preferencia por figuras blancas no fue tan marcada (y, estadísticamente, no significativa) como en las edades posteriores, los datos apuntan a una distribución no aleatoria de sus respuestas.

Una posible explicación de estos resultados es que, a lo largo de la entrevista, los niños se fueron sensibilizando al color de piel de las figuras, sobre todo a partir de la clasificación dirigida (*pon los negros... y los blancos...*). La tarea de preferencias, al ser la última que se presentó a los niños, podría haber estado afectada por esta circunstancia. Sin embargo, esto explicaría que el color de piel adquiriera relevancia a medida que se desarrollaba la entrevista, pero no explicaría que las preferencias se dirigieran hacia uno u otro tipo de persona. En otras palabras, supongamos que al empezar la sesión las claves *raciales* no tuvieran especial relevancia para los niños y que, a medida que se presentaban los distintos materiales y situaciones, fueran tomando conciencia de que la tarea tenía que ver con ciertos *rasgos* de las figuras o fotografías y, en consecuencia, dirigieran cada vez más su atención al color de piel. Esto no solo es factible sino muy probable y, como se sabe, la propia entrevista implica un tipo de *intervención* que puede modificar conceptos previos del niño o conducirlo a una toma de conciencia. Por ejemplo, cuando los niños afrontan tareas como las de conservación en un contexto de entrevista, la propia experiencia durante las pruebas puede provocar ocasionalmente la revisión o toma de conciencia de un concepto que se hallaba en germen. Ahora bien, estos cambios no se

producen siempre sino que presumiblemente dependen de los conceptos o del conocimiento previo del niño de tal forma que, en otras ocasiones, la entrevista no parece *remover* ni modificar la perspectiva del niño, al menos a corto plazo.

Uno de los objetivos de este segundo estudio fue evaluar el nivel cognitivo de los niños y su posible relación con distintos aspectos de la conciencia *racial*. Aunque los resultados muestran ciertas relaciones entre la ejecución de los niños en tareas de clasificación dirigida y su nivel cognitivo, la edad se asoció igualmente a la actuación en estas pruebas además de relacionarse con las preferencias por el endogrupo. No se observaron otras relaciones entre nivel cognitivo y clasificación espontánea del material social, correspondencias y preferencias.

Por último, aunque variables como la homogeneidad/heterogeneidad *racial* en el entorno escolar de nuestros participantes no han sido controladas en este trabajo de tesis, los resultados del presente estudio nos llevaron a planteamos lo siguiente. Teniendo en cuenta que, en España, la minoría mayoritaria está integrada por latinoamericanos más que por negros, y que en los centros educativos la presencia de aquéllos es cada vez mayor, ¿en qué medida la inclusión de figuras/fotografías de niños latinoamericanos promovería mayor atención a claves *raciales* o modificaría algunas de las tendencias observadas en los dos primeros estudios? Como veremos, en nuestro tercer estudio incorporamos fotografías de niños latinoamericanos e introdujimos nuevas tareas para evaluar aspectos que habían quedado poco claros en los estudios precedentes. Además, el siguiente estudio fue diseñado con el objetivo de averiguar si el nivel cognitivo del sujeto, además de la edad, se relacionaba con aspectos de la conciencia *racial* que hasta ahora no habíamos evaluado, como la autoidentificación y el rechazo *racial*.

CAPÍTULO 6

ESTUDIO 3

1. Objetivos

En este estudio se incorporaron nuevos objetivos respecto a los anteriores. En primer lugar, dado que la gran mayoría de inmigrantes que residen actualmente en España son de origen centro y sudamericano (véase anexo 4), nos preguntamos si la escasa atención que los niños habían prestado a las claves *raciales* en algunas pruebas de los dos estudios anteriores (como por ejemplo, en la de organización espontánea del material social) se debía en parte a que el grupo de los negros no fuera un grupo significativo para ellos. Por esta razón, incluimos en el material social al *exogrupo* de los latinoamericanos. Aunque como vimos en el marco teórico algunas investigaciones habían mostrado que reconocer e identificar el grupo *racial* de los blancos y de los negros es más precoz que identificar otros grupos (como el de los hispanos, Aboud, 1988 p.47) estos estudios se han realizado principalmente en sociedades donde las diferencias *raciales* se condensaban en blancos y negros.

Por otro lado, hasta el momento habíamos tomado una medida de las preferencias que los niños mostraban hacia los blancos o los negros. Ya que es aceptado por la mayoría de los teóricos que los rechazos no tienen porqué ser la *cara opuesta* de las preferencias, nos pareció de gran interés estudiar las pautas de rechazo que manifestaban los niños en estas edades y compararlas con las de sus preferencias.

Además de estudiar el patrón de preferencias y rechazos de los niños, otra cuestión que nos planteamos fue qué tipo de atribuciones realizan sobre las preferencias y los rechazos cuando tienen que *ponerse en el lugar de otro*. Existen numerosos estudios que relacionan la adopción de perspectivas *sociales* con las actitudes, indicando que los niños con altos niveles en esta habilidad socio-cognitiva son más flexibles en sus actitudes y son capaces de comprender que otras personas pueden tener las mismas preferencias/rechazos que ellos o diferir de las suyas.

En este estudio, por último, hemos incorporado una tarea de autoidentificación para evaluar su relación con otros aspectos de la conciencia *racial*.

2. Participantes

La muestra estuvo formada por 72 participantes, alumnos de centros educativos de la Comunidad de Madrid, todos ellos de nivel socio-económico medio. De nuevo, los participantes fueron divididos por su edad en tres grupos: 3 años (M=42 meses,

DT=3.608), 4 años (M=53 meses, DT=5.200) y 5 años (M=65 meses, DT=4.255). El número de niños y niñas fue similar en cada grupo de edad y en la muestra total (véase tabla 11).

Tabla 11

Distribución de la muestra

	Niños	Niñas	Total
3 años	12	12	24
4 años	12	12	24
5 años	12	12	24
n	36	36	72

3. Procedimiento

Tarea 1. Descripción

Materiales

- Tres fotografías:

- . Un chico blanco con camiseta azul
- . Una chica negra con camiseta azul
- . Un chico latinoamericano con camiseta naranja.



a)



b)



c)

Figura 12. Fotografías utilizadas en la descripción

Procedimiento

Se presentaban sucesivamente las tres fotografías y se preguntaba: *¿Qué ves aquí?* *¿Cómo es...?*, insistiendo y variando las preguntas cuando fue necesario, con el fin de que el niño ofreciera descripciones completas y con el mayor número posible de términos. Recordemos que en el primer estudio se observó un efecto del orden de presentación de

los dibujos en la activación de claves *raciales*. Por tanto, se decidió proceder de la misma manera en este estudio. En esta ocasión, la presentación de tres estímulos en lugar de dos daría lugar a 9 órdenes distintos de presentación. Sin embargo, dado el tamaño muestral, se decidió variar el orden solo para las fotografías que representaban a negros y blancos, dejando siempre en último lugar la fotografía del latinoamericano. De entre todas las fotografías, se seleccionaron para esta tarea aquellas que representaban los rasgos más prototípicos de cada grupo.

A la mitad de los participantes se les presentó en primer lugar la fotografía del chico blanco seguido de la chica negra y, por último, el chico latinoamericano (orden 1: a-b-c). Al resto, se les presentaron las mismas fotografías, pero en primer lugar la de la chica negra, a continuación la del chico blanco y, por último, la del chico latinoamericano (orden 2: b-a-c).

Codificación

Las respuestas fueron codificadas en las mismas categorías que las descritas en el estudio 1:

- Género
- Color de piel: menciona el color de piel, bien usando etiquetas convencionales correctos (*negro, blanco*) o idiosincrásicas (*color carne, canela, moreno, marrón más clarito...*). Se codifica en esta categoría solo si se ha comprobado por las justificaciones que se refiere al color de piel.
- Color de ropa
- Rasgos físicos (excluyendo género y color de piel): se enumeran partes de la cara (*tiene ojos, cejas, mofletes...*), o hacen referencias al pelo (*tiene trenza*)
- No explican: incluye respuestas como *no sé, no veo nada*, etc.

Las cuatro primeras categorías no eran excluyentes y se siguió el mismo procedimiento de codificación que en el estudio 1, de tal modo que el número máximo de respuestas codificadas en cada descripción podía ser 4. Si un participante se refería a una categoría en más de una ocasión, se contabilizaba como una única referencia. En la última categoría se incluyeron solo a los participantes que fueron incapaces de ofrecer ninguna explicación.

Tarea 2. Organización del material geométrico

Materiales

- Se utilizó el mismo material que en los estudios anteriores: ocho figuras geométricas (cuadrados, de 5 x 5 cm., círculos de 5 cm. de diámetro) que variaban en color (cuatro blancas y cuatro negras), forma (cuatro círculos y cuatro cuadrados) y trama (cuatro con puntos y cuatro con rayas).

- Como en el estudio 2, se utilizaron dos cajas transparentes para colocar los grupos que formara el participante con el fin de facilitar la dicotomización del material.

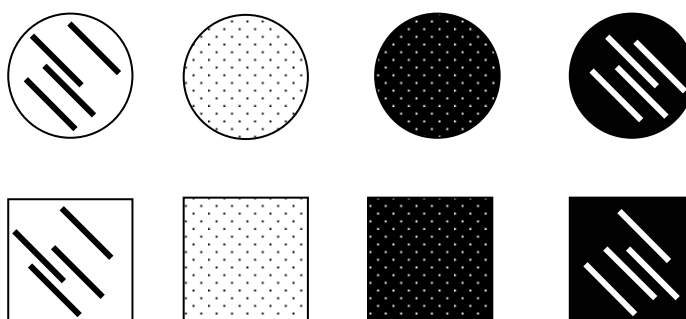


Figura 13. Material utilizado en la tarea de organización del material geométrico

Procedimiento

Se presentaron a los participantes las ocho figuras geométricas y dos cajas transparentes, pidiéndoles que organizaran las figuras bajo la consigna: *Pon juntos los que tengan que ir juntos en una caja, y juntos los que tengan que ir juntos, en la otra caja.* A continuación les pedimos que clasificaran de nuevo el material en dos grupos, pero solicitando un cambio de criterio: *Pon juntos los que tengan que ir juntos en una caja, y juntos los que tengan que ir juntos, en la otra caja, pero de una forma distinta a como lo acabas de hacer.*

El objetivo principal de esta tarea fue, de nuevo, obtener una medida del nivel cognitivo de los participantes para, posteriormente, estudiar su relación con las tareas que evaluaban los distintos componentes de la conciencia *racial*.

Codificación

Las respuestas fueron codificadas siguiendo las categorías que se presentan a continuación²⁵, que coinciden con las descritas en el estudio anterior.

Criterio lógico:

- Clasificación exhaustiva por color (figuras blancas – negras)
- Clasificación exhaustiva por forma (círculos – cuadrados)
- Clasificación exhaustiva por trama (puntos – rayas)

Criterio no lógico o sin criterio:

- Colección figural: organización del material sin un criterio lógico. Los niños dotan de significado a su organización con analogías del tipo: *es una torre, es un tren...*
- Sin clasificar: amontonan las figuras sin orden o las esparcen arbitrariamente.

El análisis de la conducta de los niños permitió identificar, de nuevo, los tres niveles ya descritos en el estudio 2, basados en los criterios descritos por Inhelder, Sinclair y Bovet (1974):

- Nivel 0: se incluyeron los niños que fueron incapaces de realizar ninguna clasificación lógica, ni de forma espontánea ni cuando se les pedía una segunda organización del material.
- Nivel 1: niños que, al menos en una de las dos clasificaciones, siguieron un criterio lógico, así como los que realizaron dos clasificaciones lógicas sin cambio de criterio.
- Nivel 2: se incluyeron los niños que realizaron dos clasificaciones siguiendo un criterio lógico, cambiando de criterio en la segunda.

Tarea 3. Categorización Social

Tarea 3.1. Clasificación Espontánea

Materiales

- Ocho fotografías (10x8.5cm), que variaban en las tres características: género, color de ropa y color de piel. Dado que esta última variable tuvo tres niveles en lugar de dos como hasta ahora, y se decidió no ampliar el número de estímulos que se presentó a los

²⁵ En este caso, como ya sucedió en el estudio 2, desapareció respecto al primer estudio la categoría de *Criterio Mixto*, ya que desde la primera clasificación se debía dicotomizar el material colocándolo en las dos cajas transparentes.

sujetos con el fin de no aumentar el nivel de dificultad de las tareas de clasificación, el material social quedó distribuido del siguiente modo:

- . Género: cuatro niños y cuatro niñas
- . Color de piel: tres negros (a-f-g), tres blancos (c-d-e) y dos latinoamericanos (b-h)
- . Color de la ropa (cuatro vestidos con camisetas de color naranja y cuatro con camisetas de color azul).

Como puede observarse, las fotografías fueron las mismas que empleamos en el estudio 2, con la salvedad de que se incorporaron las dos fotografías de los latinoamericanos sustituyendo a un niño negro y una niña blanca. Como en el estudio 2, aunque todas las fotografías eran bustos sobre un fondo claro, diferían en rasgos periféricos como el color de pelo, la tonalidad de la piel, el peinado y la amplitud de la sonrisa.

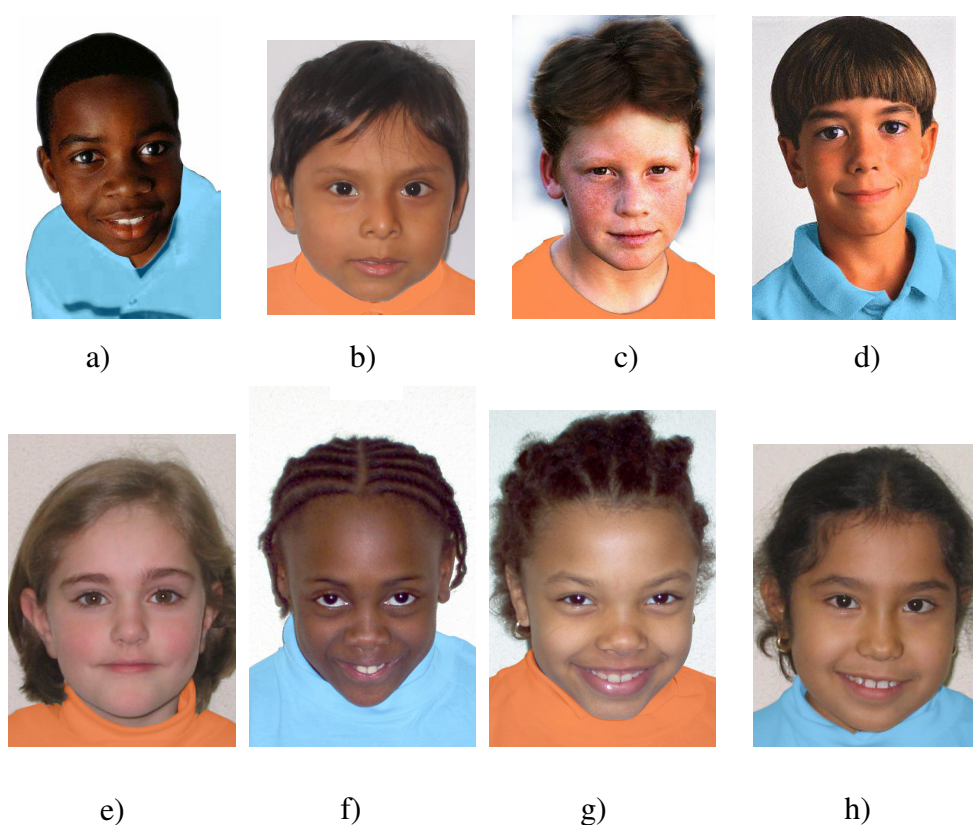


Figura 14. Fotografías utilizadas en las tareas de categorización social, en preferencias/rechazos y autoidentificación

Procedimiento

Se presentaban las ocho fotografías y se decía al participante: *Pon juntos los que tengan que ir juntos... los que te parezcan que van juntos.*

El objetivo, de nuevo, era determinar qué criterio era más saliente para el niño al organizar el material social.

Codificación

Teniendo en cuenta que en este último trabajo se incluyeron como parte del material social dos fotografías de niños que representaban al grupo de los latinoamericanos, el criterio *color de piel* pasó de dos (negros, blancos) a tres niveles (negros, blancos y latinoamericanos)²⁶.

Los rasgos físicos que definen el grupo de los latinoamericanos pueden hacer que en algunos casos se perciban como miembros del grupo de los blancos o, en otros, del grupo de los negros. Teniendo en cuenta esto, se puntuó como *color de piel* las clasificaciones que los niños realizaron atendiendo a esta característica, sin tener por qué ajustarse con las divisiones *raciales* previstas de antemano. De este modo, si el niño separaba en dos grupos las fotografías atendiendo al color de piel (con la condición de que mantuviera en grupos distintos negros de blancos), se codificó dentro de la categoría *color de piel*. Así, las categorías quedaron definidas de la siguiente manera:

Criterio lógico:

- Clasificación exhaustiva por género.
- Clasificación por color de piel:
 - i) separaron negros de blancos y de latinoamericanos (3 grupos);
 - ii) separaron negros y latinoamericanos (1 grupo) de blancos (otro grupo);
 - iii) separaron latinoamericanos y blancos (1 grupo) de negros (otro grupo)
- Clasificación exhaustiva por color de ropa.

Criterio mixto:

- Clasificación en dos grupos mezclando dos de los anteriores criterios (género y color de piel, color de piel y ropa o color de ropa y género)

Criterio idiosincrásico o sin criterio identificable:

- Amontonaron las figuras sin orden, las esparcieron arbitrariamente y no dieron ninguna explicación de lo hecho.

Tarea 3.2. Clasificación Dirigida según Raza

Materiales

- Las ocho fotografías presentadas en la tarea anterior (véase figura 14).

²⁶ Por supuesto, insistimos una vez más en que estas diferencias tienen sentido desde una perspectiva sociocultural, es decir, como categoría propiamente social y no natural.

- Además, se utilizaron tres cajas transparentes para que el niño colocara cada uno de los grupos que formaba.

Procedimiento

Los resultados de los dos estudios previos en esta tarea habían indicado que, desde los tres años, los niños no muestran dificultad en separar un material social atendiendo al género cuando así se lo pedíamos. Por tanto, en la tarea de clasificación dirigida del estudio 3 solo se pidió a los sujetos que organizaran el material por *raza* bajo la consigna *Pon los negros en una caja, los blancos en otra caja y los sudamericanos en otra*.

Como puede observarse, en la consigna dada al niño se empleó el término *sudamericano* y no latinoamericano. El término latinoamericano se refiere al conjunto de países de América que han sido colonizados por naciones latinas (España, Portugal o Francia), y por extensión, al grupo *racial* que procede de estos países (aunque esta última acepción no la recoge la R.A.E. pero sí otros diccionarios, como por ejemplo el de Santillana, que incluso habla de latinoamericano como un gentilicio). Sin embargo, la palabra más común con la que los niños (y muchos adultos) se refieren a las personas de rasgos latinoamericanos es *sudamericano*, tal y como hemos comprobado en algunos trabajos previos (Enesco et al., 2005). Ya que el objetivo de esta tarea fue evaluar si los niños comprendían las etiquetas verbales asociadas a los grupos *raciales*, el término que utilizamos en esta entrevista fue el que con mayor probabilidad comprenden y utilizan los niños.

Codificación

En esta tarea, a diferencia de la anterior, solo se consideró correcta la clasificación si separaban bien negros de blancos y de latinoamericanos (en tres grupos). La única excepción se tuvo con la fotografía de la niña negra vestida de naranja (fotografía g) ya que por su tonalidad de piel podía situarse en el grupo de sudamericanos, considerándose correcta esta decisión.

Para fines estadísticos, las respuestas se codificaron con 1 cuando la clasificación seguía correctamente la consigna y con 0 cuando no lo hacían.

Tarea 4. Correspondencia fotografía-dibujo

Materiales

- Cuatro de las ocho fotografías utilizadas en la tarea anterior:
 - . Un chico negro con camiseta azul
 - . Un chico blanco con camiseta naranja
 - . Una chica negra con camiseta azul
 - . Una chica blanca con camiseta naranja.
- Dos de los ocho dibujos utilizados en el estudio 1:
 - . Un chico negro con traje naranja
 - . Una chica blanca con vestido azul (véase figura 15).



Figura 15. Material utilizado en la tarea de correspondencias

Procedimiento

El procedimiento fue similar a los estudios 1 y 2. Se presentaban las cuatro fotografías y se mostraba, en primer lugar, el dibujo del chico negro vestido de naranja preguntando: *A una de estas fotografías le han hecho este dibujo, ¿a quién le han hecho*

este dibujo? Luego se presentaba el dibujo de la chica blanca con un vestido azul formulando la misma pregunta.

El objetivo de esta tarea, de nuevo, consistía en averiguar si los participantes comprendían la equivalencia entre fotografías y dibujos. Los estímulos presentados fueron seleccionados de tal modo que para elegir la fotografía correcta el niño tuviera que obviar rasgos físicos periféricos inestables (color de ropa) y focalizar su atención en rasgos físicos invariantes (género y color de piel).

Codificación

Se codificaron tanto los aciertos como los fallos, del mismo modo que ya se hizo en el estudio anterior. Para fines estadísticos, cada emparejamiento correcto obtuvo un punto, de manera que el rango de puntuaciones para cada sujeto iba de 0 a 2.

Tarea 5. Preferencias y Rechazos

Tarea 5.1. Preferencias y rechazos propios

Materiales

- Las ocho fotografías utilizadas en la tarea de categorización social (ver figura 14).

Procedimiento

La evaluación de las preferencias y los rechazos se realizó a través de las respuestas a una misma pregunta, formulada de manera positiva y negativa. Se presentaban las ocho fotografías y se le preguntaba al participante: *¿Con cuál de estos niños y niñas te gustaría sentarte en clase?*, y a continuación, *¿Con cuál de estos niños y niñas no te gustaría sentarte en clase?* El orden de las preguntas fue común para todos. Como puede comprobarse, la evaluación de las preferencias ha sido la tarea que más modificaciones ha sufrido a lo largo de los estudios (*¿Cuál es el dibujo que más te gusta?*, estudio 1; *¿A quién te gustaría invitar a tu casa para jugar?*, estudio 2). Estas modificaciones fueron introducidas sucesivamente para comprobar si las elecciones de los niños se ven influidas por el tipo de pregunta, tal como se ha visto en algunas investigaciones previas. Efectivamente, parece lógico pensar que, para el niño, no es lo mismo elegir el dibujo que más le gusta que elegir a un compañero de pupitre o a aquel que invitaría a su casa.

Codificación (véase la codificación en la siguiente tarea -5.2-)

Tarea 5.2. Atribución de Preferencias y Rechazos a un tercero significativo.

Materiales

- El conjunto de las ocho fotografías (véase figura 14).

Procedimiento

Se presentaban las ocho fotografías y se formulaban dos preguntas para evaluar la atribución de preferencias y rechazos a su madre: *A tu mamá²⁷. ¿a quién crees que le gustaría que invitaras a tu cumpleaños?*, y a continuación, *A tu mamá ¿a quién crees que no le gustaría que invitaras a tu cumpleaños?*

Como hemos visto en el capítulo 2 (apartado 3) algunos investigadores han estudiado las capacidades infantiles para adoptar la perspectiva de miembros de otros grupos *raciales* respecto a sus actitudes (por ejemplo, Aboud y Mitchell, 1977) observando cambios evolutivos significativos en esta capacidad. Sin embargo, por lo que sabemos, ningún estudio previo ha abordado este problema en relación con figuras significativas para el niño, como es la madre.

El objetivo de esta tarea consistió en estudiar si existe algún patrón en las atribuciones que hacen los niños de las *actitudes* de su madre, y su relación con las propias preferencias y rechazos.

Codificación

Las respuestas fueron codificadas de distinta manera según el análisis realizado: las preferencias y rechazos propios así como atribuidos a la madre se codificaron teniendo en cuenta si la fotografía elegida pertenecía al grupo de: 1) blancos, 2) negros o 3) latinoamericanos. Adicionalmente, se codificaron las respuestas según si la fotografía pertenecía al endogrupo (blanco) o al exogrupo (negros y latinoamericanos).

Para fines estadísticos, se puntuó con 1 toda coincidencia en el grupo *racial* de las fotografías elegidas en las siguientes comparaciones: a) preferencia y rechazo del propio niño, b) preferencia y rechazo atribuidos a la madre, c) preferencia propia y atribuida a la madre, y d) rechazo propio y atribuido a la madre. Se puntuó con 0 si las elecciones en

²⁷ Por supuesto, antes de comenzar la entrevista se tuvo especial cuidado de preguntar a los profesores si algún niño no tenía madre, a fin de realizar las modificaciones oportunas en la entrevista evitando cualquier daño emocional al participante.

cada comparación no coincidían respecto al grupo *racial* (por ejemplo, si el niño prefería a un blanco y atribuía a su madre una preferencia por un sudamericano).

Tarea 6. Autoidentificación

Materiales

- El conjunto de las ocho fotografías (véase figura 14).

Procedimiento

Se presentaban las ocho fotografías y se preguntaba *¿A cuál te pareces más?*

El objetivo era analizar si los participantes se identificaban con un miembro del endogrupo (*étnico-racial* y de género) y, en caso de errores, estudiar su naturaleza. Dado que en este estudio, a diferencia de los dos anteriores, en la tarea de clasificación social dirigida se utilizaron términos de color de piel (“blanco”, “negro”) y de origen nacional (“sudamericano”), siguiendo los usos sociales que definen estas categorías, éramos conscientes de que la *autoadscripción* a una de ellas podría estar mediada por el etiquetaje previo.

Codificación

En esta tarea, las respuestas de los participantes se codificaron con un punto cuando la identificación fue correcta. Los criterios de identificación correcta variaron según el análisis realizado:

- i. identificación correcta por género y grupo *étnico-racial*
- ii. identificación correcta por grupo *étnico-racial* (coincidiera o no el género)
- iii. identificación correcta por género (coincidiera o no el grupo *étnico-racial*).

4. Resultados

Como en las ocasiones anteriores, este apartado se desarrolla siguiendo el orden de presentación de las tareas. Igualmente, en cada caso se presentan los resultados más relevantes. El análisis comparativo se realizó en cada tarea para los grupos de edad y para los distintos niveles de desarrollo cognitivo. Como en los estudios 1 y 2, en ningún caso se encontraron diferencias significativas debidas al género de los participantes.

Tarea 1. Descripción

1.1.- ¿De qué hablan los niños cuando describen las fotografías?

Los resultados (en frecuencias y porcentajes) se recogen en la tabla 12. Atendiendo a la totalidad de la muestra, la categoría más mencionada en la descripción de las fotografías fue la de género (93,1%), seguida de la categoría de rasgos físicos (88.9%), color de piel (55.6%) y color de la ropa (52.8%).

Tabla 12

Descripción. Categorías de respuesta (frecuencias y porcentajes) mencionadas en la descripción de fotografías

	<u>Género</u>		<u>Rasgos físicos</u>		<u>Color de piel</u>		<u>Color de ropa</u>	
	n	%	n	%	n	%	n	%
3 años	20	83.3	19	79.2	7	29.2	8	33.3
4 años	23	95.8	23	95.8	15	62.5	14	58.3
5 años	24	100	22	91.7	18	75	16	66.7
Total	67	93.1	64	88.9	40	55.6	38	52.8

Al comparar los distintos grupos de edad, solo se encontraron diferencias significativas en la alusión al color de piel ($\chi^2(2, N=72)=10.913, p=.004$). Coincidiendo con los resultados del estudio 1, las mayores diferencias se observan entre el grupo de 3 años y los de 4 y 5 años en lo que respecta a su atención al color de piel de las fotografías (lo mencionaron 29.2%, 62,5% y 75%, respectivamente).

1.2.- Alusión a claves raciales en la descripción de las fotografías del blanco, del negro y del latinoamericano

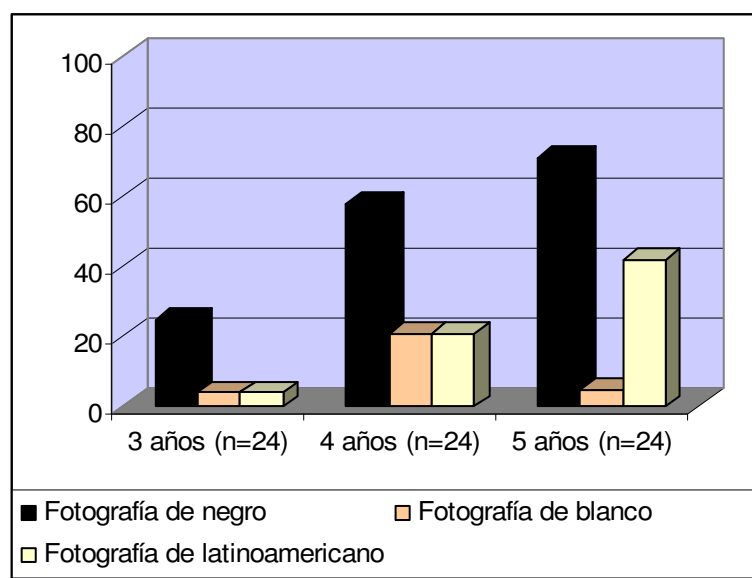
Como se recordará, uno de los resultados más claros del estudio 1 en la descripción de dibujos fue que los participantes mencionaron el color de piel con más frecuencia al describir las figuras negras que al describir las figuras blancas. En el presente estudio, también se encontró que los participantes aludían significativamente más al color de piel al describir a la chica negra ($M=.51, DT=.503$) que al describir al chico blanco ($M=.25, DT=.436$), $t(71)=4.220, p=.000$, o al latinoamericano ($M=.22, DT=.419$), $t(71)=5.407, p=.000$. Hay que destacar que no se encontraron diferencias significativas en las descripciones de estos dos últimos (véase tabla 3.1 en anexo 3).

Dentro de cada grupo de edad, las diferencias anteriormente comentadas se mantuvieron en el grupo de 4 años, edad en la que los niños mencionan más rasgos *raciales* ante la figura negra ($M=.58, DT=.504$), que ante la blanca ($M=.21, DT=.415$),

$t(23)=3.191$, $p=.004$, y que ante la latina ($M=.21$, $DT=.415$), $t(23)=3.715$, $p=.001$. En el grupo de 3 y de 5 años solo aparecieron diferencias significativas entre la figura negra y la latina (véase gráfico 8).

Gráfico 8

Descripción. Porcentajes de alusión a color de piel para la fotografía del negro, blanco y latinoamericano



1.3.- Influencia del orden de presentación en la alusión a claves raciales al describir la figura negra y la figura blanca

Pasemos a analizar el efecto que tuvo el orden de presentación en la activación de claves *raciales*. Recordemos que cuando trabajamos con dibujos, se observó un interesante efecto del orden de presentación en la descripción de figuras blancas. Cuando los participantes empezaron describiendo la figura blanca no mencionaron su color de piel, mientras que los que empezaron con la figura negra, al describir la blanca aludieron significativamente más al color de su piel.

Veamos qué sucedió con las fotografías. Como se explicó en la descripción de esta tarea, a pesar de existir tres estímulos (fotografía de blanco, de negro y de latinoamericano), en el orden de presentación tan solo se contrabalanceó el lugar de aparición de las fotografías de la chica negra y del chico blanco. El chico latinoamericano se mantuvo siempre en último lugar. Los resultados mostraron que el orden de presentación influyó en la descripción de la fotografía de la chica negra (y no en la del blanco, como había sucedido en el estudio 1) Se mencionó con mayor probabilidad la *raza* de la fotografía de la chica negra cuando ésta se presentaba en primer lugar que cuando había que describirla tras la fotografía del chico blanco. Así, los participantes que

empezaron describiendo la figura negra (orden 1) mencionaron su color de piel con mayor probabilidad (66.7%) que los que empezaron con la figura blanca (orden 2), quienes lo mencionaron en menor medida (38.5%), siendo esta diferencia estadísticamente significativa ($\chi^2(1, N=72)=5.692, p=.017$) (véase tabla 3.2 del anexo 3).

Cuando este mismo efecto se analizó en cada grupo de edad, se encontró que el orden resultó ser irrelevante para los participantes de 3 años, pero no para los de 4 y 5 años, que mencionaron más el color de piel de la figura negra cuando aparecía en primer lugar que cuando se presentaba en segundo lugar, aunque esta diferencia alcanza el nivel de significación estadística solo en el grupo de 4 años ($\chi^2(1, n=24)=10.971, p=.001$).

Tarea 2. Organización del material geométrico

Como era de esperar atendiendo a los resultados obtenidos en esta prueba en los estudios previos, los participantes pudieron organizar el material siguiendo, con bastante frecuencia, algún criterio de clasificación. Así, en esta ocasión, 55 niños (76.4%) siguieron un criterio lógico en la primera clasificación y el mismo número de niños lo hizo en la segunda, aunque con una distribución algo diferente pero no significativa. De nuevo, la tarea que presentó más dificultad para los sujetos fue la de cambio de criterio, resuelta con éxito por solo 9 participantes del total (12.5%). Tal y como se esperaba, a medida que los niños eran mayores el éxito en el cambio de criterio aumentó (véase tabla 3.3 del anexo 3).

En la tabla 13 se muestra la distribución de los participantes de cada grupo de edad en los tres niveles cognitivos, según sus respuestas a esta tarea. Hay que destacar que, en comparación con el estudio 2, se observó un incremento en el porcentaje de participantes que fueron incluidos en el nivel 1 (de complejidad intermedia), que pasó de estas integrado por un 55.3% en el trabajo previo, a un 73.6% en este tercer estudio. Sin embargo, las diferencias entre el estudio 2 y el 3 en la distribución de los sujetos en los distintos niveles cognitivos no fueron significativas, como veremos en el capítulo siguiente. Los niños de 3 y 4 años se encuentran en el nivel 0 (29.2%, 8.3%, respectivamente) o en el nivel 1 (66.7%, 83.3%, respectivamente), y con 5 años se sitúan en el nivel 1 (70.8) y nivel 2 (25%). Como en el estudio 2, se encontró una relación estadísticamente significativa entre edad y nivel cognitivo ($\chi^2(4, N=72)=11.357, p=.023$), así como una correlación positiva entre ambas variables ($R=.364^{**}$).

Tabla 13

Frecuencias y porcentajes la distribución de los sujetos en los niveles cognitivos según la edad

	Nivel 0		Nivel 1		Nivel 2		Total	
	n	%	n	n	%	%	n	%
3 años	7	29.2	16	66.7	1	4.2	24	100
4 años	2	8.3	20	83.3	2	8.3	24	100
5 años	1	4.2	17	70.8	6	25	24	100
Total	10	13.9	53	73.6	9	12.5	72	100

Tarea 3. Categorización Social

3.1.- Clasificación espontánea. ¿Qué criterios siguieron los niños?

En los gráficos 9 y 10 se recoge el porcentaje de los criterios seleccionados por los participantes, según su edad y su nivel cognitivo, respectivamente. Se encontró de nuevo que un considerable número de participantes (43,1%) fue incapaz de seguir un criterio estable en sus organizaciones. El *fracaso* en esta tarea (en el sentido de falta de criterio de clasificación) parece asociarse sobre todo con la edad (la mayoría de 3 años) mientras que el éxito (uso de algún criterio lógico) parece depender más del nivel cognitivo (88,9% de los niños de nivel 2) (véase tabla 3.4 del anexo 3).

Como ya encontramos en el estudio 1, el color de ropa, pese a su irrelevancia social, resultó ser el rasgo más saliente para los niños cuando organizaban espontáneamente las fotografías (25%), seguido del género y el color de piel (ambos mencionados con la misma frecuencia, 12.5%). Respecto al uso del criterio color de piel en las distintas edades, se observó un ligero aumento con la edad y con el nivel cognitivo, sin alcanzar la significación estadística en ninguno de los casos. No obstante, el nivel cognitivo parece asociarse más que la edad al uso de claves *raciales*.

Gráfico 9

Categorización social espontánea. Porcentajes del criterio empleado para organizar espontáneamente el material social (fotografías), según edad

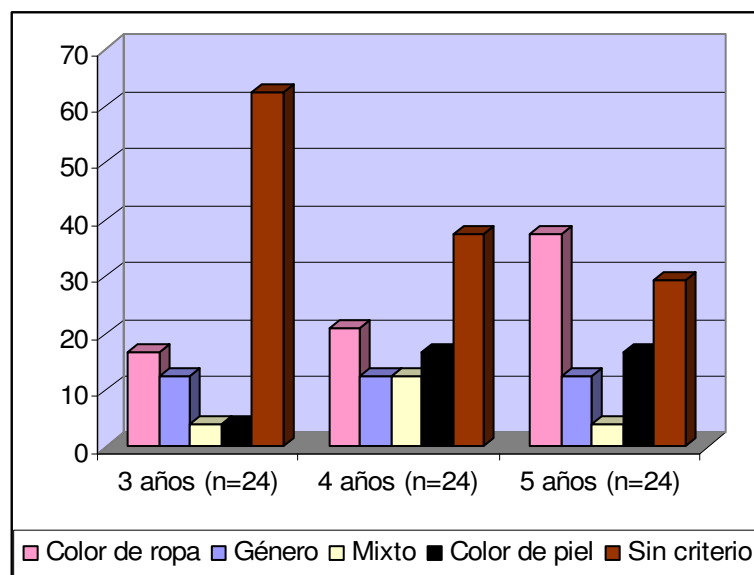
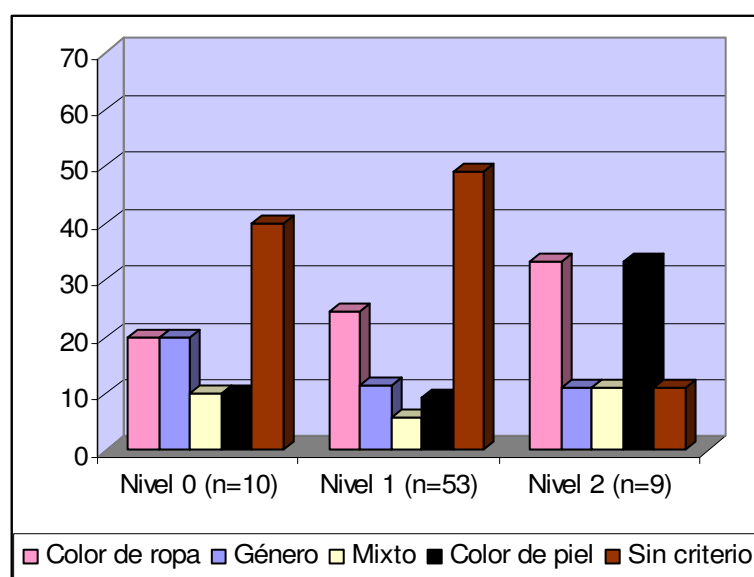


Gráfico 10

Categorización social espontánea. Porcentajes del criterio empleado para organizar espontáneamente el material social (fotografías), según nivel cognitivo



3.2.- Clasificación dirigida

El resultado más llamativo de esta tarea fue la escasa proporción de respuestas correctas, sobre todo si se compara con los dos estudios anteriores. Todos los

participantes, en general, tuvieron muchas dificultades para separar las fotografías en los tres grupos (blancos, negros, sudamericanos), y solo un 23.6% de la muestra total pudo solucionar la tarea con éxito (véase tabla 3.5 en anexo 3). Se encontraron diferencias marginalmente significativas debidas a la edad en la correcta realización de esta clasificación, ($X^2(2, N=72)=5.400, p=.067$), pero no respecto al nivel cognitivo. Respecto a la edad, las diferencias se observaron nuevamente entre el grupo de 3 años y el resto de la muestra, aunque mucho menos acusadas que en los dos estudios anteriores. En cualquier caso, prácticamente ningún niño de 3 años comprendió las etiquetas verbales asociadas a los grupos *raciales* estudiados mientras que, a los 4 y 5 años, pese a tener dificultades para entender el término “sudamericano” (razón por la que la frecuencia de éxito es tan baja en estas edades), la mayoría pareció comprender el significado de “negros” y “blancos”. Es importante hacer esta aclaración ya que la tabla 3.5 del anexo 3 se muestra solamente el éxito completo en la tarea, habiéndose eliminado incluso aquellas respuestas donde una sola figura hubiera sido situada en un grupo diferente (por ejemplo, uno de los negros con el grupo de sudamericanos) (véanse gráficos 11 y 12).

Gráfico 11

Clasificación dirigida por *raza*. Porcentajes de respuestas correctas al clasificar el material social bajo el criterio *raza*, según edad

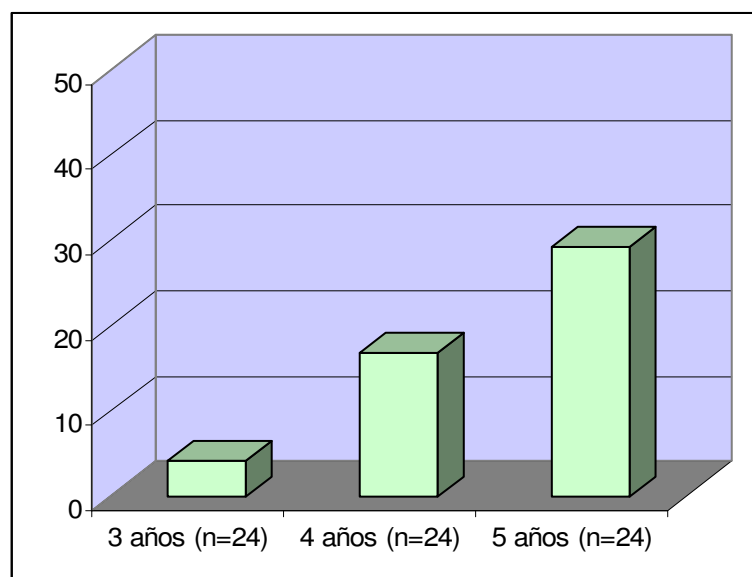
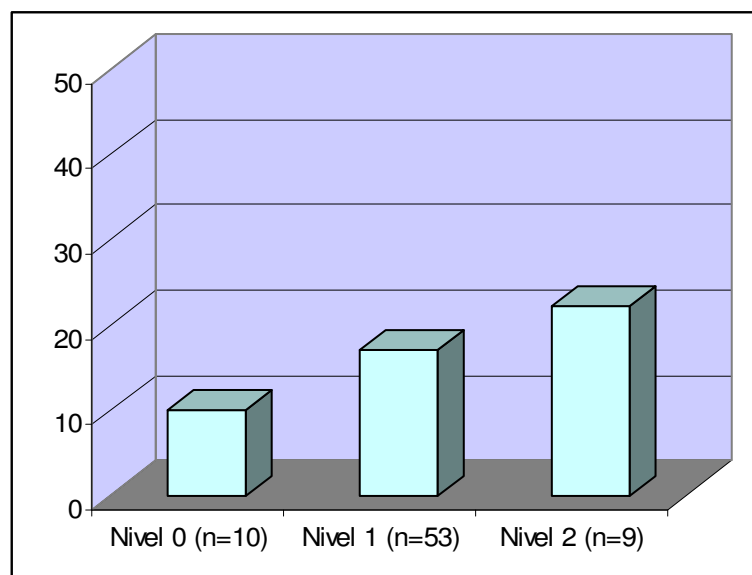


Gráfico 12

Clasificación dirigida por *raza*. Porcentajes de respuestas correctas al clasificar el material social bajo el criterio *raza*, según nivel cognitivo



Tarea 4. Correspondencia fotografía-dibujo

El primero análisis sobre los datos obtenidos en esta tarea consistió en comprobar que ambos emparejamientos se realizaron con el mismo nivel de acierto. Los resultados mostraron que no existían diferencias entre el correcto emparejamiento del chico negro (69.4%), realizado en primer lugar, y el de la chica negra (65.1%), realizado en segundo lugar.

Centrándonos en el patrón de errores (véase tabla 3.6 del anexo 3), se confirmó que en general los niños no confunden el género de las figuras mientras que sí pueden confundir su color de piel. Aunque este tipo de error se debe muy posiblemente a la influencia que tiene el color de la ropa en sus elecciones, lo interesante es que esta variable no influye en la elección por género. No obstante, hay que señalar que la fotografía de distinto género no coincidía en el color de ropa lo que podría haber facilitado la elección del propio género.

Atendiendo a la puntuación total de emparejamiento (véase tabla 14), el 61.9% de la muestra logró realizar correctamente ambos emparejamientos, pero no se observaron diferencias significativas debidas a la edad ni al nivel cognitivo. Sin embargo, existe cierta asociación entre el éxito en los dos emparejamientos y el nivel cognitivo, aunque debido a la desigual distribución en cada nivel (como ocurría en el anterior estudio) las diferencias no resultan estadísticamente significativas. En todo caso, no puede minimizarse el hecho de que muchos niños incluidos en el nivel 0 y en el nivel 1 fueran capaces de realizar

correctamente los emparejamientos. Este resultado obliga a pensar que la presente tarea tiene una demanda cognitiva menor que la que hemos usado para evaluar el nivel de desarrollo cognitivo (clasificación). Es decir, los niños comprenden antes los procesos implicados en las tareas de correspondencias que en las tareas de clasificación.

Tabla 14

Correspondencias. Frecuencia y porcentajes del número de correspondencias correctas según edad y nivel cognitivo

	0		1		2	
	n	%	n	%	n	%
3 años (n=21)	9	42.9	0	0	12	57.1
4 años (n=20)	3	15	4	20	13	65
5 años (n=22)	5	22.7	3	13.6	14	63.6
N=63	17	27	7	11.1	39	61.9
	n	%	n	%	n	%
Nivel 0 (n=10)	3	30	1	10	6	60
Nivel 1 (n=44)	14	31.8	6	13.6	24	54.5
Nivel 2 (n=9)	0	0	0	0	9	100
N=63	17	27	7	11.1	39	61.9

Tarea 5. Preferencias y Rechazos

Preferencias del propio niño

En el análisis de las preferencias encontramos de nuevo un marcado sesgo pro-blanco, en respuesta a la pregunta *¿Con quién te gustaría sentarte en clase?* Los niños seleccionaron la figura blanca un 65.3% de las ocasiones, seguida de la fotografía de los negros (25%) y, en último lugar, de los sudamericanos (6.9%) (véase la tabla 3.7, en anexo 3), siendo estadísticamente significativa la distribución de las puntuaciones en esta variable ($X^2(3, N=72)=70.333, p=.000$). Esta preferencia por las figuras blancas sobre el resto de fotografías fue significativa en todos los grupos de edad (3 años²⁸, $X^2(2, n=24)=7.750, p=.021$; 4 años, $X^2(3, n=24)=28.667, p=.000$; y 5 años, $X^2(3, n=24)=25.000, p=.000$). Por último, atendiendo a cada nivel cognitivo, la preferencia por las fotografías blancas frente al resto fue significativa en el nivel 1 ($X^2(3, n=53)=48.509, p=.000$) y en el nivel 2 ($X^2(2, n=9)=8.000, p=.018$), pero no en el nivel más elemental.

No se encontraron diferencias significativas entre los tres grupos de edad ni entre los tres niveles cognitivos, un resultado que coincide con los de los estudios 1 y 2. Adelantamos aquí que en las restantes tareas (rechazo propio, atribución de preferencias y rechazos) tampoco se hallaron efectos debidos a la edad ni al nivel cognitivo de los

²⁸ Recordemos que en los anteriores estudios no se hallaron diferencias significativas (en la distribución de las preferencias) en el grupo de 3 años aunque sí en los de 4 y 5 años

participantes. En resumen, la preferencia de los niños por el endogrupo fue muy similar en todas las edades y cualquiera que fuera su nivel cognitivo. Sin embargo, se observa una relación interesante entre la frecuencia de elección de personas negras y el nivel cognitivo: los participantes de menor nivel parecen más favorables a los negros que los del nivel 2 (véanse gráficos 13 y 14).

Gráfico 13

Preferencias del propio niño. Porcentajes de las preferencias propias para sentarse, según edad

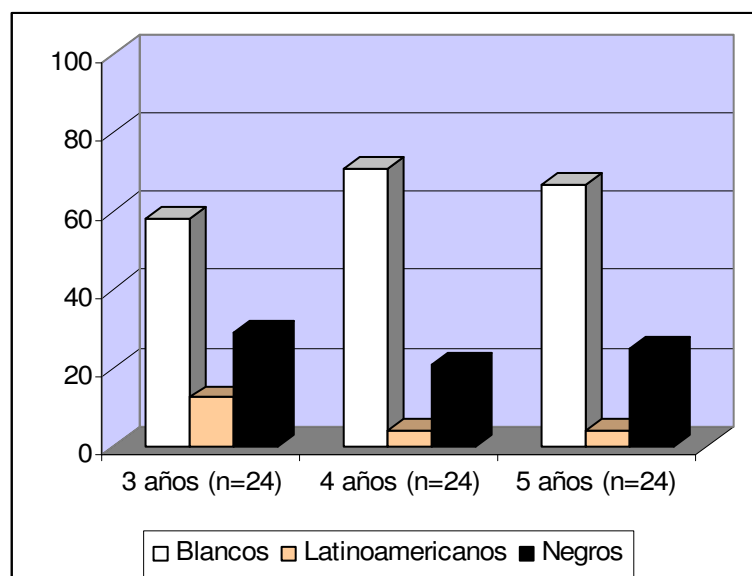
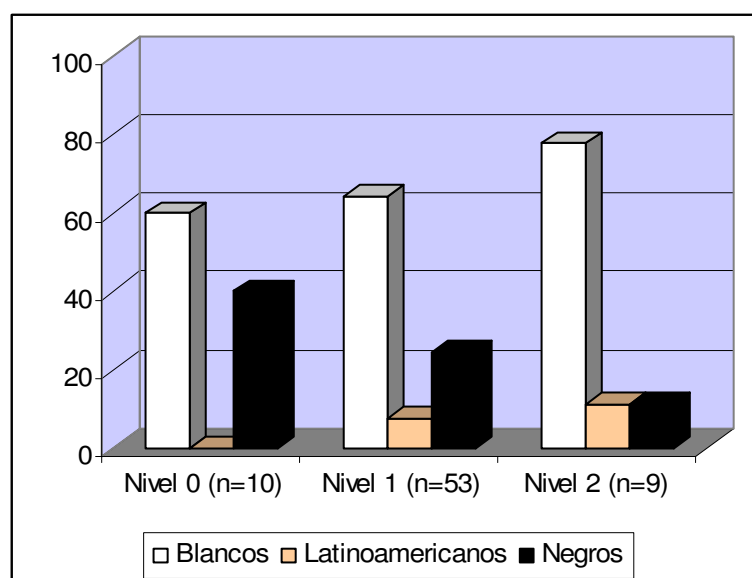


Gráfico 14

Preferencias del propio niño. Porcentajes de las preferencias propias para sentarse, según nivel cognitivo



Un análisis adicional reveló que los participantes mostraron preferencias hacia su mismo género ($M=.83$, $DT=.380$) significativamente más que hacia su endogrupo *racial* ($M=.67$, $DT=.473$), $t(69)=2.172$, $p=.033$.

Rechazos del propio niño

Recordemos que en esta tarea se solicitaba al participante que eligiera la fotografía del niño o niña con quien no le gustaría sentarse en clase. Se encontraron diferencias significativas en la distribución de rechazos ($\chi^2(3, N=72)=20.778$, $p=.000$), siendo la figura negra rechazada por un mayor número de niños (44.4%), seguida de la blanca (29.2%), y latinoamericana (18.1%). Analizando la distribución de los rechazos en cada grupo de edad, las diferencias alcanzan significación estadística en el grupo de 4 años ($\chi^2(2, n=24)=6.750$, $p=.034$) y en el de 5 años ($\chi^2(3, n=24)=9.000$, $p=.029$). En cuanto a la distribución en cada nivel cognitivo, se encontraron diferencias significativas en el nivel 1 ($\chi^2(3, n=53)=14.245$, $p=.003$) y marginalmente significativas en el nivel 2 ($\chi^2(2, n=9)=4.667$, $p=.097$) (véase tabla 3.8 del anexo 3).

Desde el punto de vista evolutivo, se observa un tenue aumento con la edad en el rechazo a las figuras negras aunque, como dijimos, sin alcanzar el nivel de significación estadística. Del mismo modo, el rechazo a las figuras negras es más probable entre los niños del nivel 2 que entre los de niveles anteriores (0 y 1); correlativamente, el rechazo a figuras blancas es más frecuente entre niños del nivel 0 que en los del nivel superior. En conjunto, estos datos son congruentes con lo observado en la anterior tarea (véanse gráficos 15 y 16).

Gráfico 15

Rechazos del propio niño. Porcentajes de los rechazos propios para sentarse, según edad

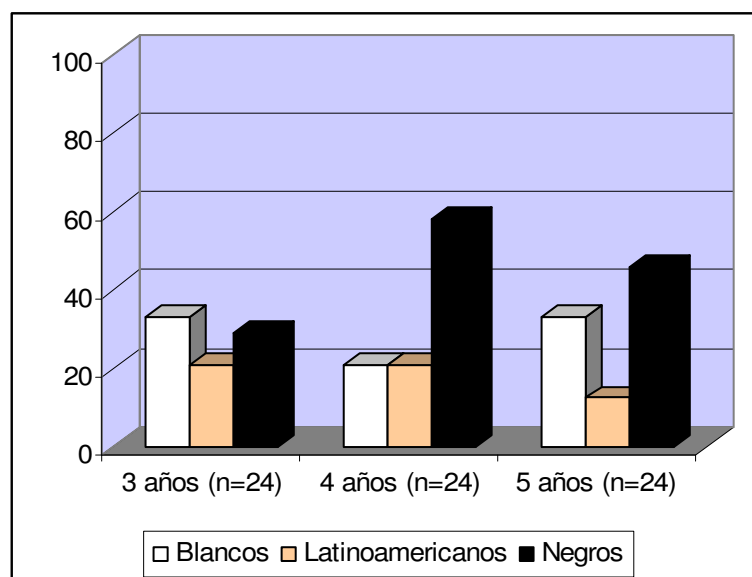
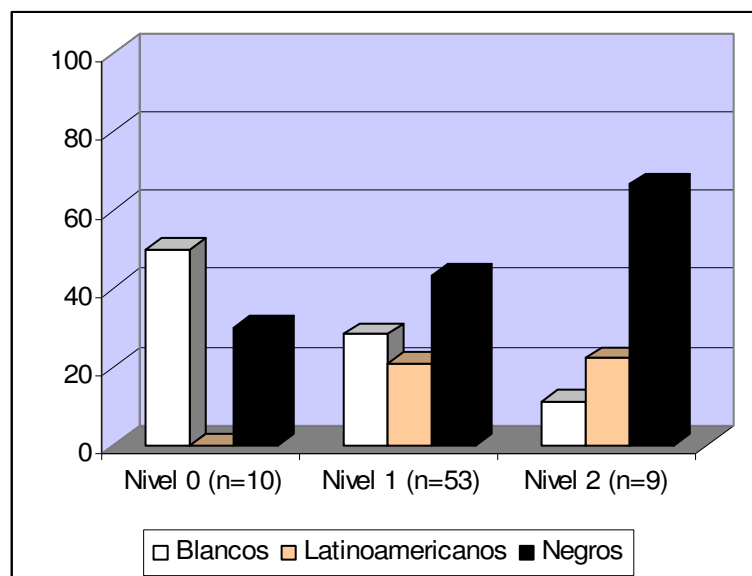


Gráfico 16

Rechazos del propio niño. Porcentajes de los rechazos propios para sentarse, según nivel cognitivo



Por último, el mismo análisis realizado para determinar si los sujetos preferían con más frecuencia a fotografías de su mismo género que de su mismo grupo *racial*, se llevó a cabo para los rechazos. En este caso, no hubo diferencias significativas, lo que indicó que los niños rechazan con igual frecuencia a niños de distinto género y a niños de distinto grupo *racial*.

Preferencias atribuidas a la madre

En esta tarea se pedía a los participantes que *imaginaran* a quién invitaría su madre a casa entre los niños representados en las 8 fotografías. El análisis estadístico de la distribución de las respuestas reveló diferencias significativas ($X^2(3, N=72)=36.556$, $p=.000$) entre las fotografías elegidas (blancos: 55.6%, negros: 18.1% y latinoamericanos: 11.1%). Curiosamente, se observan dos tendencias opuestas respecto a la edad y el nivel cognitivo (tabla 15). Mientras que parece haber una ligera (no significativa) disminución con la edad de elecciones de figuras blancas, ocurre lo opuesto respecto al nivel cognitivo: aumenta el favoritismo (atribuido a la madre) por los blancos a medida que mejora el nivel cognitivo. Desde otro punto de vista, si comparamos lo que ocurre entre los niños de 3 años y los del nivel cognitivo 0, vemos un patrón distinto en la distribución de respuestas ya que a los 3 años se observa el mayor sesgo (y estadísticamente significativo: $X^2(2, n=24)=9.750$, $p=.008$), justamente al revés que entre los niños del nivel 0. No obstante, estos resultados pueden deberse al escaso número de sujetos adscritos al nivel 0 y al 2, respecto al nivel intermedio 1, como ya hemos comentado en ocasiones anteriores.

Tabla 15

Preferencias atribuidas a la madre. Frecuencia y porcentajes de las preferencias atribuidas a la madre para invitar a un cumpleaños, según edad y nivel cognitivo

	blancos		latinoamericanos		negros		varios	
	n	%	n	%	n	%	n	%
3 años (n=24)	15	62.5	0	0	3	12.5	6	25
4 años (n=24)	13	54.2	4	16.7	6	25	1	4.2
5 años (n=24)	12	50	4	16.7	4	16.7	4	16.7
N=72	40	55.6	8	11.1	13	18.1	11	15.3
Nivel 0 (n=10)	4	40	2	20	3	30	1	10
Nivel 1 (n=53)	30	56.6	6	11.3	9	17	8	15.1
Nivel 2 (n=9)	6	66.7	0	0	1	11.1	2	22.2
N=72	40	55.6	8	11.1	13	18.1	11	15.3

Rechazos atribuidos a la madre

De manera complementaria a la tarea anterior, se pedía a los participantes que *imaginaran* a quién no invitaría su madre a casa. En la tabla 16, se presentan las frecuencias y porcentajes de elecciones según la edad y el nivel cognitivo. En este caso, fueron las fotografías del grupo *racial* de los negros las más elegidas (33.3%), seguidas por las de blancos (26.4%) y latinoamericanos (22.2%). A diferencia de las anteriores tareas, no aparecieron efectos significativos en esta variable. Puede observarse que los niños de mayor nivel cognitivo atribuyen a su madre mayor rechazo a los grupos *raciales* distintos al propio.

Tabla 16

Rechazos atribuidos a la madre. Frecuencia y porcentajes de los rechazos atribuidos a la madre para invitar a un cumpleaños, según edad y nivel cognitivo

	blancos		latinoamericanos		negros		varios	
	n	%	n	%	n	%	n	%
3 años (n=24)	5	20.8	3	12.5	8	33.3	8	33.3
4 años (n=24)	5	20.8	7	29.2	11	45.8	1	4.2
5 años (n=24)	9	37.5	6	25	5	20.8	4	16.7
N=72	19	26.4	16	22.2	24	33.3	13	18.1
Nivel 0 (n=10)	2	20	0	0	4	40	4	40
Nivel 1 (n=53)	16	30.2	13	24.5	16	30.2	8	15.1
Nivel 2 (n=9)	1	11.1	3	33.3	4	44.4	1	11.1
N=72	19	26.4	16	22.2	24	33.3	13	18.1

Relaciones entre preferencias-rechazos del propio niño y preferencias-rechazos atribuidos a la madre

Tomando toda la muestra, no se encontró una relación estadísticamente significativa entre las preferencias y los rechazos que manifestaba el propio niño (véase tabla 17). Este dato es relevante desde un punto de vista teórico ya que nos indica que ambos procesos (preferencia por el endogrupo - rechazo a exogrupos) pueden ser relativamente independientes, es decir, no son las dos caras de la misma moneda, como discutimos en el apartado 3 del capítulo 2 (en el anexo 3 se presenta el desglose de estos resultados por edad, véase tabla 3.9).

Tabla 17.

Relación entre preferencias y rechazos propios. Frecuencia y porcentajes*

		Rechazos							
		Blanco		Latinoamericano		Negro		Total	
		n	%	n	%	n	%	n	%
<u>Preferencias</u>	Blanco	14	21.5	7	10.8	22	33.8	43	66.2
	Latinoamericano	2	3.1	0	0	3	4.6	5	7.7
	Negro	5	7.7	5	7.7	7	10.8	17	26.2
Total		21	32.3	12	18.5	32	49.2	65	100

* Adviértase que en esta tabla, para poder entender la relación de contingencia, los porcentajes se refieren al total de la muestra.

La relación entre preferencias y rechazos atribuidos a la madre aparece en la tabla 18. En este caso, a diferencia del anterior, se observó una relación estadísticamente significativa ($X^2(4, n=55)=16.347, p=.003$), un resultado que comentaremos en la discusión. En el anexo 3 se presenta el desglose de estos resultados por edad, véase tabla 3.10.

Tabla 18

Frecuencia y porcentajes* de la coincidencia entre preferencia y rechazos atribuidos a la madre

		Rechazos							
		Blanco		Latinoamericano		Negro		Total	
		n	%	n	%	n	%	n	%
<u>Preferencias</u>	Blanco	7	12.7	11	20	17	30.9	35	63.6
	Latinoamericano	2	3.6	2	3.6	4	7.3	8	14.5
	Negro	10	18.2	1	1.8	1	1.8	12	21.8
Total		19	34.5	14	25.5	22	40	55	100

*Adviértase que en esta tabla, para poder entender la relación de contingencia, los porcentajes se refieren al total de la muestra.

¿Hay relación entre la preferencia del niño y la preferencia que atribuye a su madre?
¿Hay relación entre el rechazo del niño y el rechazo atribuido a su madre?

Para encontrar si existen relaciones entre lo que el niño elige y lo que *cree* que elegiría su madre, tanto en las tareas de preferencia como en las de rechazo, se realizaron distintas comparaciones estadísticas con los siguientes resultados (véanse las tabla 19 y 20, y el anexos 3, tablas 3.11 y 3.12, donde se presenta el desglose de estos resultados por edad).

Tabla 19

Preferencia propia y atribuida. Frecuencia y porcentajes* de la coincidencia entre preferencia propia y atribuida

		Preferencias Atribuida							
		Blanco		Latinoamericano		Negro		Total	
		n	%	n	%	n	%	n	%
<u>Preferencia Propia</u>	Blanco	30	49.2	5	8.2	6	9.8	41	67.2
	Latinoamericano	2	3.3	2	3.3	0	0	4	6.6
	Negro	8	13.1	1	1.6	7	11.5	16	26.2
Total		40	65.6	8	13.1	13	21.3	61	100

*Adviértase que en esta tabla, para poder entender la relación de contingencia, los porcentajes se refieren al total de la muestra.

Por una parte, considerando toda la muestra, se encontró relación entre la preferencia que manifestaban los niños y la que atribuían a su madre ($X^2(4, N=61)=11.342$, $p=.023$). Por el contrario, el análisis de los rechazos no reveló ninguna relación de dependencia entre el manifestado por el niño y el atribuido a su madre (véase tabla 20). En ninguna de las comparaciones se observaron diferencias estadísticas entre edades ni entre niveles cognitivos.

Tabla 20

Rechazos propio y atribuido. Frecuencia y porcentajes* de la coincidencia entre rechazo propio y atribuido

		Rechazo Atribuido							
		Blanco		Latinoamericano		Negro		Total	
		n	%	n	%	n	%	n	%
<u>Rechazo Propio</u>	Blanco	6	10.2	4	6.8	6	10.2	16	27.1
	Latinoamericano	5	8.5	0	0	7	11.9	12	20.3
	Negro	8	13.6	12	20.3	11	18.6	31	52.5
Total		19	32.2	16	27.1	24	40.7	59	100

*Adviértase que en esta tabla, para poder entender la relación de contingencia, los porcentajes se refieren al total de la muestra.

Sin embargo, por otra parte, al unir las elecciones que reciben las fotografías de niños negros y latinoamericanos (como elecciones de miembros del exogrupo) frente a las elecciones de blancos (endogrupo), se observaron efectos significativos debidos al nivel cognitivo, en el sentido de una mayor coincidencia entre el rechazo propio y el atribuido a la madre entre los niños de nivel cognitivo más alto (nivel 0=16.7; nivel 1=65.1% y nivel 2=87.5%) ($X^2(2, N=56)=7.681, p=.021$) (véanse gráficos 17 y 18).

Gráfico 17

Coincidencia entre preferencia del propio niño y los atribuidos a la madre según nivel cognitivo, tras unir negros y latinoamericanos en un grupo

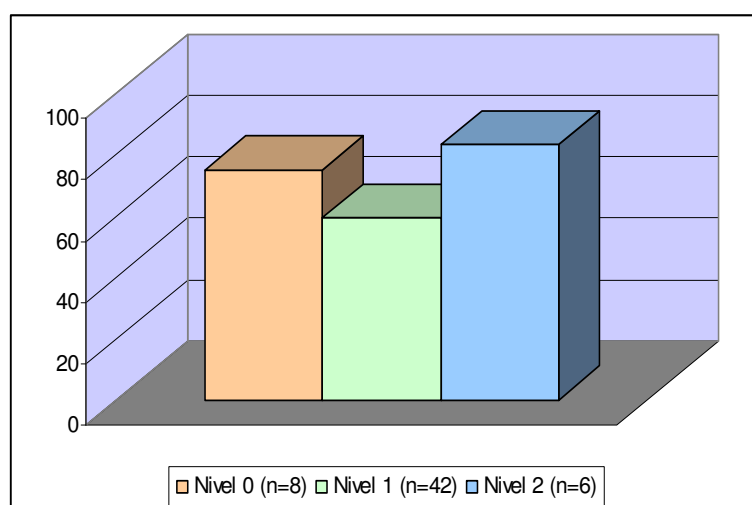
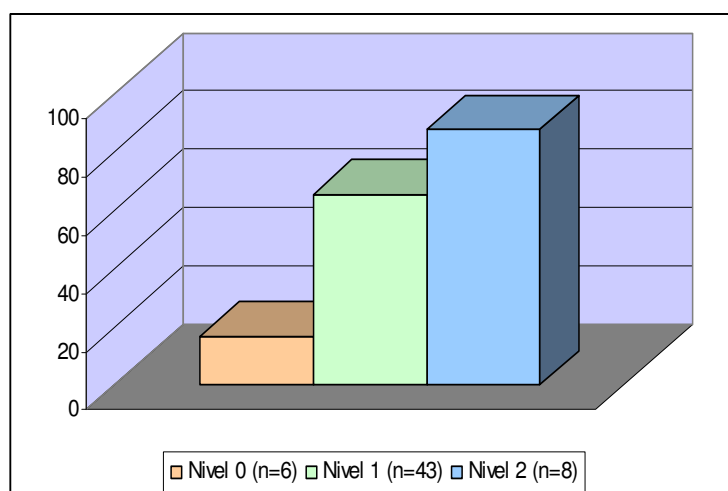


Gráfico 18

Coincidencia entre rechazo del propio niño y los atribuidos a la madre según nivel cognitivo, tras unir negros y latinoamericanos en un grupo



Tarea 6. Autoidentificación

En conjunto, los niños se identificaron correctamente con figuras de su endogrupo (de género y *racia*) en una proporción significativamente mayor que con figuras erróneas ($X^2(1, N=71)=4.070, p=.044$). Se observó una relación marginalmente significativa entre la correcta autoidentificación (teniendo en cuenta que tanto el color de piel como el género coincidieran con el participante) y el nivel cognitivo ($X^2(2, N=71)=5.549, p=.062$). Es especialmente relevante que la mayoría de los niños incluidos en el nivel 2 de desarrollo cognitivo se identificaron correctamente. No se encontraron diferencias entre los grupos de edad (véanse gráficos 19 y 20 y tabla 3.13 en anexo 3).

Gráfico 19
Autoidentificación. Porcentajes de identificaciones correctas por *raza* y género, según edad

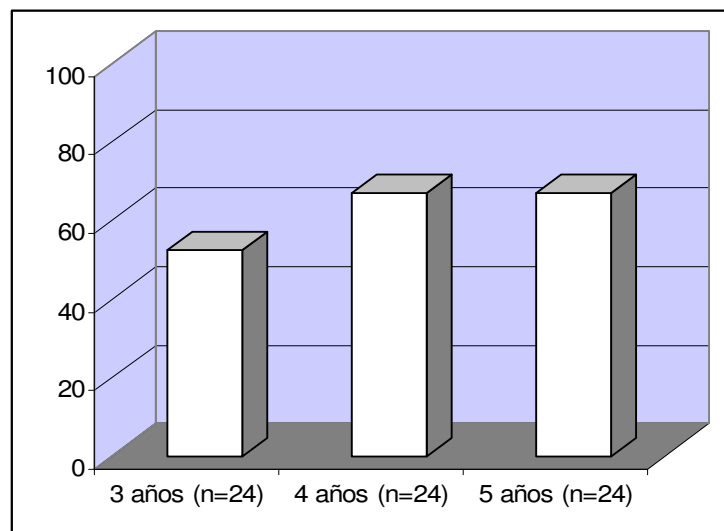
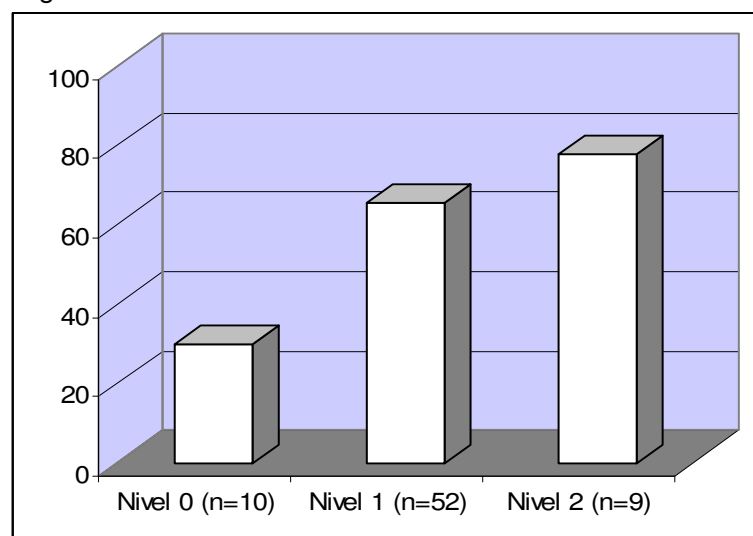


Gráfico 20
Autoidentificación. Porcentajes de identificaciones correctas por *raza* y género, según nivel cognitivo



Se observó una relación significativa entre el nivel de desarrollo cognitivo y la elección de una figura del endogrupo *racial* (sin tener en cuenta el género), siendo más frecuente la elección correcta entre los participantes de mayor nivel ($X^2(2, N=71)=9.008$, $p=.011$). Atendiendo a la edad, fue un resultado sorprendente (considerando los obtenidos en otras tareas) que desde los 3 años la mayoría de los niños seleccionaran fotografías del endogrupo (blancos) como las que más se parecían a ellos (véase tabla 3.13, en anexo 3). No hubo diferencias significativas en la identificación por género que, como se puede observar en la tabla 3.13, fue muy elevada en todos los grupos (de edad y de desarrollo cognitivo)

Complementariamente, se realizó un análisis para determinar si los sujetos se identificaban con mayor probabilidad con figuras de su mismo género que con figuras de su mismo color de piel. Los resultados permitieron concluir que no existieron diferencias significativas en ningún grupo de edad ni en ningún nivel cognitivo que indicaran una mejor identificación por género que por *raza*.

Relaciones

En el presente estudio, las relaciones entre las distintas tareas, edades y niveles, vienen representadas en dos figuras diferentes. La figura 16 muestra las correlaciones existentes entre las distintas tareas excepto aquellas que evaluaban las preferencias y rechazos del participante. Las correlaciones encontradas entre estas últimas tareas aparecen en la figura la figura 17.

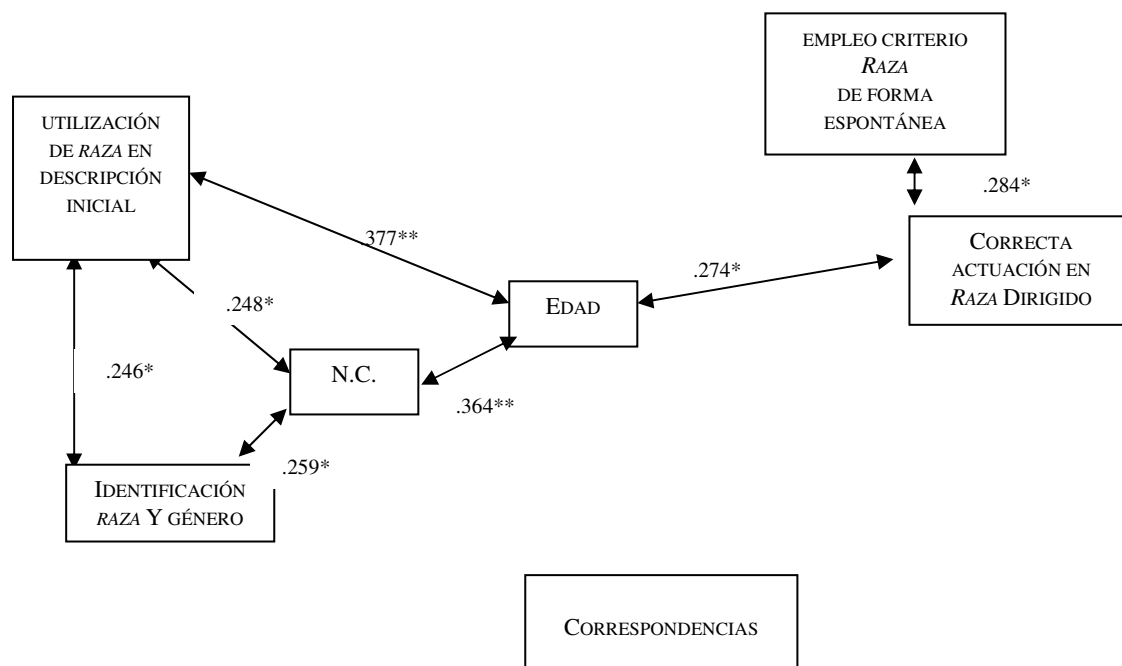


Figura 16. Correlaciones entre las distintas tareas del estudio 3 (excluyendo las tareas de preferencias y rechazos)

En primer lugar, como ya se encontró en el estudio 2, existe correlación entre la edad y el nivel cognitivo de los sujetos ($R=.364^{**}$). De nuevo, este resultado implica tener que realizar correlaciones parciales en el mismo sentido que las ya expuestas en el estudio 1.

Como se ve, tanto la edad ($R=.377^{**}$) como el nivel cognitivo ($R=.248^*$) se relacionaron con el empleo de etiquetas o términos asociados al color de piel (en la descripción de las fotografías). Sin embargo, cuando se controló el efecto de la edad, el nivel cognitivo dejó de correlacionar con la utilización de referencias *raciales*, lo que sugiere que la edad explica mejor esta variable.

Por otro lado, el nivel cognitivo, y no la edad, correlacionó con la correcta identificación de los sujetos con figuras de su mismo género y su mismo color de piel ($R=.246^*$) lo que podría indicar que en el proceso de autoidentificación no es necesaria solo la experiencia, sino que deben existir ciertas herramientas cognitivas que permiten a los niños percibir las similitudes y diferencias en relación con esta categoría social. De hecho, aún cuando se controló el efecto de la edad, la correlación entre nivel cognitivo y correcta autoidentificación seguía existiendo ($r=.233^*$).

Por último la edad, pero no el nivel cognitivo, correlacionó con la correcta separación de los grupo *raciales* cuando así se lo pedíamos a los sujetos ($R=.274^*$) En este caso, a diferencia de lo que sucedió en la tarea de autoidentificación, probablemente la experiencia es lo que permite a los niños asociar la etiqueta verbal que utilizamos con los niños representados en las distintas fotografías. Este resultado se confirma con la correlación parcial entre esta tarea y la edad, controlando el efecto del nivel cognitivo ($r=.252^*$).

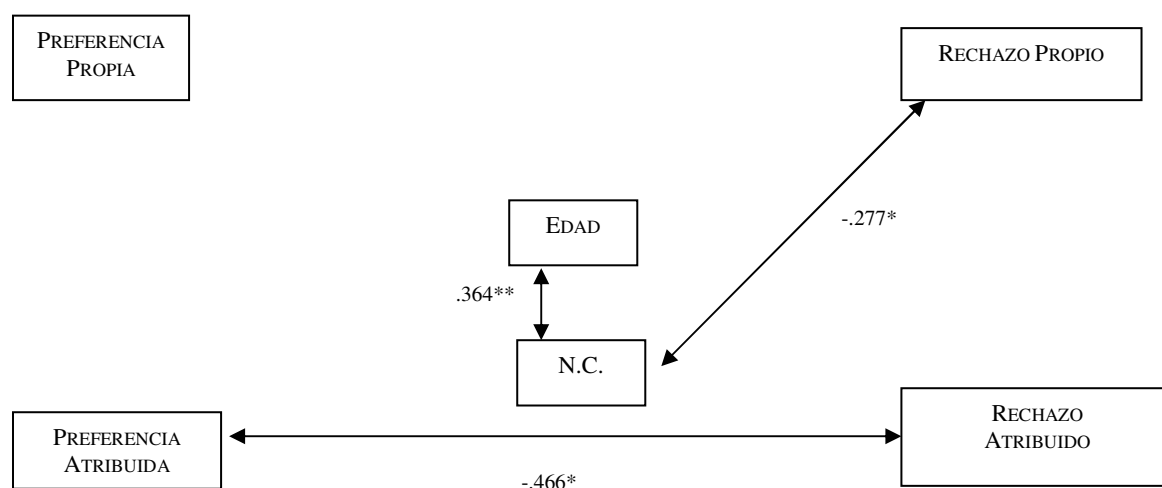


Figura 17²⁹. Correlaciones entre las tareas de preferencias y rechazos del estudio 3.

²⁹ En el análisis de correlaciones que se representa en la figura 17, las respuestas de los participantes fueron recodificadas por razones estadísticas. De esta forma, una puntuación 0 se asoció con haber elegido fotografías tanto de negros como de latinos (considerando, por tanto, ambos grupos en conjunto),

La figura 17 nos proporciona información muy interesante de lo que sucedió entre las tareas que pretendían evaluar las actitudes de los niños.

En primer lugar, la edad no correlacionó con ninguna de las tareas que evaluaban actitudes, a diferencia de lo observado en el estudio anterior.

Resultó sorprendente, que no existiera correlación entre las elecciones del propio niño y las elecciones que atribuía a su madre, ni en preferencias ni en rechazos. Teniendo en cuenta que las elecciones de los niños no fueron arbitrarias, y que la capacidad adoptar una perspectiva diferente a la propia y actuar en consecuencia en estas edades es aún muy elemental, esperábamos encontrar que los niños seleccionaran como posibles elecciones de sus madres las fotografías que ellos mismos elegían. Sin embargo, aunque existió una tendencia, sobre todo en preferencias, a hacer coincidir las propias elecciones con las atribuidas (véase tabla 19), no llegó a ser significativa.

En tercer lugar, las preferencias y rechazos propios no correlacionaron, como cabía esperar, ya que no se trata (al menos en estas edades) de fenómenos dependientes. Sin embargo, y este resultado sí fue llamativo, existió una correlación negativa entre la preferencia atribuida y el rechazo atribuido a sus madres ($R = -.466^*$), de tal modo que si atribuían a su madre una preferencia por fotografías de blancos se le atribuía rechazo hacia niños no-blancos, y viceversa.

Por último, aunque no menos importante, se encontró una correlación negativa entre el nivel cognitivo del participante y el objeto de su rechazo ($R = -.277^*$). La correlación parcial entre el rechazo hacia figuras no-blancas y el nivel cognitivo se mantuvo ($r = -.258^*$) tras controlar el efecto debido al grupo de edad. Confirmando así que los niños de mayor nivel cognitivo mostraban mayores niveles de rechazos hacia las fotografías de no-blancos.

En la figura 18, referida al análisis de correspondencias, observamos como los grupos de 4 y 5 años aparecen más próximos entre sí que respecto al grupo de 3 años, lo que indica, como vimos también en el estudio dos, que estos dos grupos de edad se comportan de manera similar diferenciándose del grupo de 3. Este último grupo, además de estar más próximo al nivel cognitivo 0, también se relaciona con no utilizar *raza* en la descripción y con un mayor número de errores en autoidentificación. Por su parte, 4 y 5 años se autoidentifican correctamente con mayor frecuencia, se refieren a claves *raciales* en la descripción y, en concreto el grupo de 5, separa bien las fotografías bajo la consigna de *raza*.

y una puntuación 1 se asoció con haber elegido fotografías de blancos. Hay que aclarar que en el análisis de los resultados (véanse las respectivas tablas de contingencia) se presentaron los datos desglosados (según fueron las elecciones de blancos, negros o latinos) porque se consideró que esta era una información más relevante. De cualquier modo, los mismos análisis que se realizaron sobre las puntuaciones desglosadas, se realizó para las puntuaciones agrupadas, no existiendo diferencias entre ambos análisis.

Diagrama conjunto de puntos de categorías

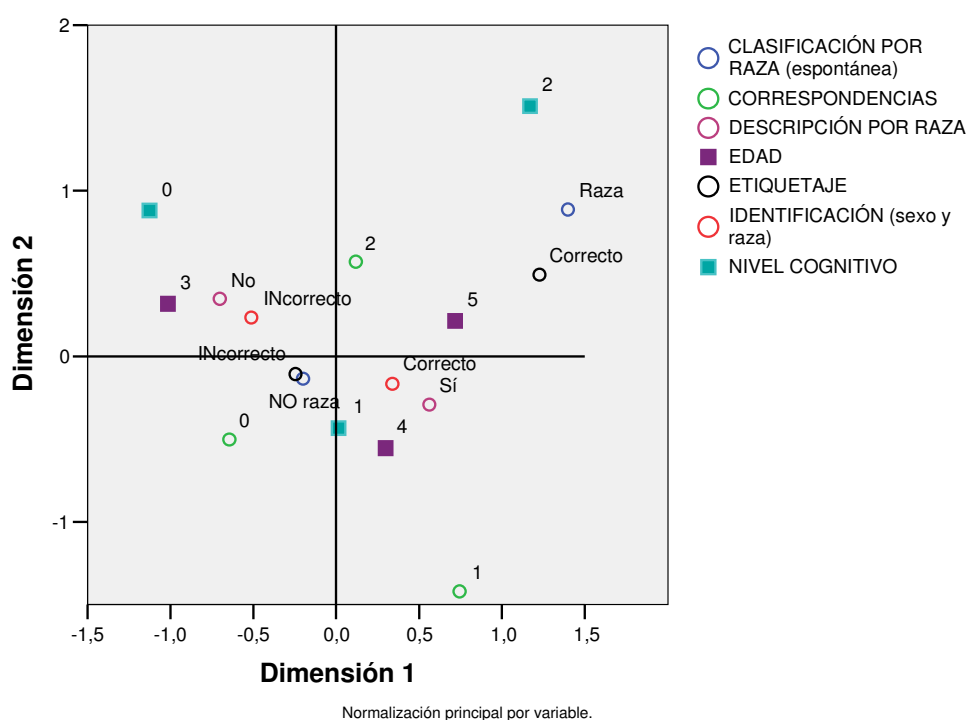


Figura 18. Análisis de correspondencias

5. Conclusiones

Los resultados obtenidos en este último trabajo mostraron algunas pautas comunes con los resultados hallados en los dos estudios previos.

Como ya habíamos encontrado en el estudio 1 y 2, continuó confirmándose la aparente “ceguera” que los niños del grupo de 3 años mostraban ante el color de la piel de las personas. Efectivamente, hasta los 4 años no comenzaron a aparecer de manera más o menos frecuente respuestas que hicieran pensar que el niño estaba “viendo” a un negro, a un blanco o a un latinoamericano, y no solo a un niño o a una niña. Hasta esa edad, y a diferencia de lo que sucedía en los otros dos grupos, tampoco parecían reconocer la denominación que los distintos grupos *raciales* reciben en la sociedad. Parece, por tanto, que para el niño de 3 años, el color de piel no es un criterio social relevante. Sin embargo, atendiendo a los resultados obtenidos en preferencias, al menos en un nivel *inconsciente* o implícito, para algunos niños desde esta edad, se podría decir que el color de piel empieza a tener algún valor social.

Otro de los resultados más sólidos de este tercer estudio, y común con los dos previos es el efecto del tipo tarea en la relevancia que adquieren las claves *raciales* para el participante. Para los niños, el color de piel se convierte en importante, por ejemplo, cuando describen fotografías, pero pasa desapercibido cuando hay que dividir a las personas en grupos. Del mismo modo, los niños no desatienden al color de la piel cuando muestran sus preferencias.

En este tercer estudio también se encontraron datos que permiten comparar las dos variables sociales estudiadas, género y *raza*, en la misma dirección que ya hemos comentado en los estudios previos. Desde los 3 años, el género tiene mayor relevancia y se comprende mejor como categoría social que la *raza*. En este sentido, merece destacarse la escasa dificultad que mostraron los participantes para hacer corresponder un dibujo con una fotografía sin confundir el género (pero no sin confundir la *raza*). Este hecho, confirmado de estudio en estudio, nos permite afirmar que aunque parece que el niño de estas edades comprende que ambos estímulos (fotografía y dibujo) tienen un referente de género común, no comprende que también lo tienen según *raza*. Por lo tanto, si nuestro objeto de estudio fuera la comprensión de género, podríamos utilizar indistintamente fotografías o dibujos ya que el niño entiende ambos estímulos como equivalentes; pero si queremos estudiar la comprensión de la *raza*, dibujo y fotografía no parecen ser equiparables.

Uno de los resultados más llamativos fue la dificultad que los niños tuvieron para identificar a los tres grupos *raciales* con los que trabajamos (blancos, negros, latinoamericanos). Este dato contrasta con los estudios anteriores, donde, desde los 4 años, los niños habían podido separar sin problemas los negros de los blancos. En esta ocasión, sin embargo, ni siquiera los mayores podían discriminar a los miembros de cada uno de los grupos. Sin duda, haber incluido al grupo de los latinoamericanos complicó la actuación de los sujetos. Por un lado, el simple hecho de que la clasificación pasara de ser dicotómica a tener tres niveles implica un aumento en la dificultad de realizar correctamente la separación de grupos. Por otro lado, las agrupaciones dependen principalmente de discriminar tonalidades de piel (además de otros rasgos *raciales*-faciales). En esta ocasión, la gama de color iba desde tonos más oscuros (negros) a más claros (blancos), pasando por intermedios (latinoamericanos), grupo que dificulta la discriminación.

En este último estudio, en particular, se incluyeron dos tareas que medían componentes de la conciencia *racial* que hasta ahora no habíamos evaluado: los rechazos y la autoidentificación.

En cuanto a las preferencias y rechazos, en estas edades parece estar más definido lo que *gusta* que lo que *no gusta*. Antes hemos destacado que desde los 3 años los niños muestran cierta inclinación a preferir a los que son como ellos, blancos, tendencia que se

acentúa en los grupos de mayores. En cuanto a la manifestación de lo que no les gusta, el patrón es menos intenso que el de las preferencias aunque desde los 4 años rechazan con más frecuencia a figuras del exogrupo. Fue muy interesante que el grupo menos preferido fueran los latinoamericanos, pero que el más rechazado fueran los negros. Estos datos colocan a los latinoamericanos en una situación *ambigua* respecto a las actitudes que despiertan.

Recordemos que se encontró un incremento en el rechazo hacia fotografías de distinto grupo *racial* a medida que aumenta el nivel cognitivo, un hallazgo que retomaremos en la discusión final.

Especial atención merece la atribución de preferencias y rechazos. En general, los niños pensaban que sus madres preferirían a blancos, como ellos, pero no había una tendencia clara en lo que la madre rechazaría. Lo sorprendente fue mientras que a la madre se le atribuía principalmente como figuras preferidas las blancas y rechazadas las no-blancas, el propio niño no guardaba esa coherencia entre sus preferencias y rechazos. Aunque no tenemos una explicación para este resultado, tentativamente podríamos decir que cuando el niño piensa en sus propias elecciones queda más *atrapado* por las características particulares de cada fotografía, mientras que cuando piensa en las de la madre, parecería alejarse del detalle individual y pensar en términos grupales. No obstante, solo a través de investigación sistemática sobre este asunto se puede llegar a una conclusión no meramente especulativa.

Darse cuenta de que se comparten rasgos con su grupo *racial* que no se comparten con el resto de grupos permitirá al niño identificarse como miembro de su grupo. Respecto a esta capacidad, los niños mostraron una habilidad aparentemente mayor que en tareas anteriores. Lo interesante de los resultados obtenidos en esta prueba es que el nivel cognitivo se asocia con un incremento en la correcta autoidentificación. Posiblemente esto es así porque se trata de una capacidad que requiere herramientas cognitivas que le permitan realizar generalizaciones (*todos estos son "blancos"*) e individuaciones (*yo soy "blanco"*), para finalmente reconocer la fotografía que es más similar a él mismo. Aunque, como hemos indicado ya en alguna ocasión, dadas las edades de nuestros sujetos este proceso puede no alcanzar el grado de conciencia que alcanzará en edades posteriores.

En resumen, este último trabajo nos proporcionó valiosa información que permitió confirmar algunas tendencias sobre el desarrollo de la conciencia *racial* en los niños de estas edades, así como resaltar la relación con el desarrollo cognitivo en algunos de los procesos implicados en este desarrollo. En el siguiente apartado se presentan los resultados en conjunto de los tres trabajos.

CAPÍTULO 7

ANÁLISIS CONJUNTO DE LOS ESTUDIOS 1, 2 Y 3

Como señalamos en el capítulo 3, se incluye en este capítulo un análisis conjunto de los datos obtenidos en los tres estudios que integraron el trabajo de tesis. Recordemos que en cada uno se diseñaron tareas que fueron comunes con el resto, así como tareas específicas, hecho que se tendrá en cuenta al colapsar las medidas. Los resultados que presentamos aquí mantienen el mismo orden en que fueron presentadas las tareas a los sujetos.

Con el fin de facilitar la lectura, en el cuadro 2 aparecen las tareas presentadas en cada uno de los estudios, así como las modificaciones más importantes.

Cuadro 2

	ESTUDIO 1	ESTUDIO 2	ESTUDIO 3
DESCRIPCIÓN	X (dibujos)	-	X (fotografías)
ORGANIZACIÓN DEL MATERIAL GEOMÉTRICO	X	X Medida del Nivel Cognitivo	X Medida del Nivel Cognitivo
CATEGORIZACIÓN SOCIAL			
Espontánea	X	X	X
Dirigida por criterio raza	X	X	X
Dirigida por criterio género	X	X	-
CORRESPONDENCIA fotografía-dibujo	X	X	X
PREFERENCIAS			
Del propio niño	X <i>¿Cuál es el que más te gusta?</i>	X <i>¿A quién llevarías a tu casa para jugar?</i>	X <i>¿Con quién te gustaría sentarte?</i>
Atribuidas a la madre	-	-	X <i>¿A quién le gustaría a tu madre que invitaras a tu cumpleaños?</i>
RECHAZOS			
Del propio niño	-	-	X <i>¿Con quién no te gustaría sentarte?</i>
Atribuidos a la madre	-	-	X <i>¿A quién no le gustaría a tu madre que invitaras a tu cumpleaños?</i>
AUTOIDENTIFICACIÓN	-	-	X <i>¿Cuál se parece más a ti?</i>

Tarea de descripción

La descripción del material social fue una tarea común a los estudios 1 y 3. En el primer caso, la naturaleza del material que tuvieron que describir los niños fue pictográfica, mientras que en el segundo fueron fotografías. La unión de las puntuaciones se realizó para las descripciones de las figuras de negros y blancos, eliminando las descripciones sobre la fotografía del chico latino que se incluyó solo en el último estudio.

El primero de los análisis que se realizó sobre el conjunto de puntuaciones de ambos estudios (mediante la prueba *t*-student), indicó que el tipo de material no influyó en la alusión a cada una de las categorías de respuesta. De este modo, los niños se referían en proporción similar al género ante dibujos que ante fotografías, y lo mismo sucedía para el color de piel, los rasgos físicos y el color de ropa.

En la tabla 21 se muestran la frecuencia y los porcentajes de la alusión a cada una de las distintas variables en el estudio 1 y 3, tomados en conjunto. Se puede observar cómo al describir un conjunto de estímulos que representan a personas, los participantes atendieron con más frecuencia al género (95.7%) y a otros rasgos físicos no discriminantes ni socialmente relevantes (87.8%), que al color de la piel (53%). Esta última variable, además, fue nombrada prácticamente con la misma frecuencia que el color de la ropa de los niños y niñas representados en los estímulos.

Tabla 21

Descripción. Categorías de respuesta (frecuencias y porcentajes) mencionadas en la descripción de dibujos y fotografías (estudio 1 y 3)

	<u>Género</u>		<u>Rasgos físicos</u>		<u>Color de ropa</u>		<u>Color de piel</u>	
	n	%	n	%	n	%	n	%
3 años (n=40)	36	90	30	75	14	35	9	22.5
4 años (n=37)	36	97.3	35	94.6	22	59.5	23	62.2
5 años (n=38)	38	100	36	94.7	28	73.7	29	76.3
N=115	110	95.7	101	87.8	64	55.7	61	53

Se encontraron diferencias significativas debidas a la edad para la frecuencia en la alusión a la *raza* ($X^2(2, N=115)=24.480, p=.000$), en la referencia a los rasgos físicos periféricos ($X^2(2, N=115)=9.437, p=.009$) así como en la alusión al color de la ropa ($X^2(2, N=115)=12.136, p=.002$). En todos los casos, un incremento en la edad se relacionaba con un incremento en la frecuencia de referencias a dichas variables. La experiencia con el lenguaje y el aumento de vocabulario de los niños mayores podría explicar posiblemente parte de estos resultados.

Otro de los resultados que se confirmó con el análisis conjunto de los datos en esta primera tarea fue la mayor referencia al color de piel de la figura negra ($M=.50, DT=.502$)

que de la figura blanca ($M=.28$, $DT=.450$), $t(114)=5.065$, $p=.000$, lo que indica que ese criterio adquiriría más relevancia cuando percibían a una persona de distinto grupo *racial* que cuando era del propio (véase tabla 22).

Tabla 22

Descripción. Alusión a color de piel para las figuras de negros y blancos. Medias y desviaciones típicas

	Figuras de negros		Figuras de blancos	
	M	DT	M	DT
3 años (n=40)	.20	.405	.05	.221
4 años (n=37)	.59	.498	.30	.463
5 años (n=38)	.74	.446	.50	.507
Total (N=115)	.50	.502	.28	.450

En cuanto al efecto del orden de presentación, en la tabla 23 aparecen las alusiones al color de piel de la figura negra y de la figura blanca. Se encontraron efectos significativos entre el orden de presentación y la alusión a claves *raciales*, tanto para la figura blanca ($X^2(1, N=115)=13.121$, $p=.000$) como para la figura negra ($X^2(1, N=115)=7.349$, $p=.007$). En ambos casos se mencionó más el color de piel cuando se presentó en primer lugar una figura negra. Sin embargo, el efecto del orden no se observó en el grupo de 3 años, quienes rara vez mencionaron el color de piel.

Tabla 23

Descripción. Efecto del orden de presentación sobre la alusión a claves *raciales*.

Frecuencias y porcentajes de alusión a claves *raciales* para figuras negras y blancas

	Orden 1 (negro-blanco) ^a				Orden 2 (blanco-negro) ^b			
	Figura negra		Figura blanca		Figura blanca		Figura negra	
	n	%	n	%	n	%	n	%
3 años (n=40)	4	21.1	2	10.5	0	0	4	19
4 años (n=37)	16	84.2	9	47.4	2	11.1	6	33.3
5 años (n=38)	15	88.2	13	76.5	6	28.6	13	61.9
Total (N=115)	35	63.6	24	43.6	8	13.3	23	38.3

^a n=55

^b n=60

Tarea de clasificación del material geométrico. Nivel cognitivo

Las puntuaciones en la prueba de organización del material geométrico solo fueron utilizadas como medida del nivel cognitivo de los sujetos en el estudio 2 y 3, por lo que

solo se relacionó dicha medida con las tareas correspondientes a ambos estudios. Los resultados (mediante la prueba *t*-student) mostraron que no existían diferencias entre el estudio 2 y 3 en cuanto a la distribución de los distintos niveles cognitivos, de modo que se unieron las puntuaciones. En la tabla 24 aparece la distribución de los participantes en los distintos niveles de desarrollo cognitivo.

Tabla 24

Organización del material geométrico. Frecuencias y porcentajes la distribución de los sujetos en los niveles cognitivos según la edad (estudios 2 y 3)

	Nivel 0		Nivel 1		Nivel 2	
	n	%	n	n	%	%
3 años (n=37)	13	35.1	23	62.2	1	2.7
4 años (n=41)	3	7.3	29	70.7	9	22
5 años (n=41)	1	2.4	27	65.9	13	31.7
Total (N=119)	17	14.3	79	66.4	23	19.3

Tarea de categorización social

Categorización social espontánea

Teniendo en cuenta la totalidad de los participantes de los tres estudios, se obtuvieron resultados muy reveladores. La gran mayoría de los niños no pudieron realizar una organización espontánea ni de los dibujos ni de las fotografías siguiendo algún tipo de criterio estable. Este resultado fue más frecuente entre el grupo de los más pequeños que entre los mayores. Cuando utilizaron algún criterio lógico, fue el color de la ropa el que apareció con más frecuencia, seguido del género. El criterio usado con menos frecuencia fue el color de piel, al que solo 15 niños atendieron (9.3%) de la muestra total (N=162) (véase tabla 25).

En cuanto al criterio *raza* para separar el material, no hubo diferencias en su escasa utilización entre los estudios, indicando que ni ante los dibujos ni ante las fotografías (bien fueran solo de negros y blancos o de negros, blancos y latinos) el color de la piel fue relevante.

En la tabla 25, aparecen las frecuencias en el uso del criterio *raza* según el nivel cognitivo (para el estudio 2 y 3). En ningún caso se encontraron efectos significativos debidos a esta variable ni tampoco debidos a la edad.

Tabla 25

Categorización social espontánea. Frecuencias y porcentajes del criterio empleado para organizar espontáneamente el material social (fotografías) según edad (estudios 1, 2 y 3) y según nivel cognitivo (estudios 2 y 3)

	<u>Color de ropa</u>		<u>Género</u>		<u>Color de piel</u>		<u>Mixto</u>		<u>Sin criterio</u>	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
3 años (n=53)	9	17	9	17	2	3.8	2	3.8	31	58.5
4 años (n=54)	12	22.2	11	20.4	6	11.1	5	9.3	18	33.4
5 años (n=55)	21	38.2	12	21.8	7	12.7	4	7.3	11	20
Total (N= 162) ^a	42	25.9	32	19.8	15	9.3	11	6.8	60	37
Nivel 0 (n=17)	2	11.8	3	17.6	2	11.8	1	5.9	9	53
Nivel 1 (n=79)	20	25.3	13	16.5	6	7.6	5	6.4	35	44.3
Nivel 2 (n=23)	8	34.8	7	30.4	3	13	1	4.3	4	17.4
Total (N= 119) ^b	30	25.2	23	19.3	11	9.2	7	20.2	48	40.3

^a Estudios 1, 2 y 3.

^b Estudios 2 y 3.

Categorización social bajo el criterio raza

Los resultados obtenidos en la tarea de clasificación por color de piel bajo consigna explícita mostraron una interacción con el tipo y complejidad de estímulos utilizado ($X^2(2, N=155)= 32.261, p=.000$). De tal manera que, como puede observarse en la tabla 26, los aciertos al separar negros y blancos en el estudio 1 (con dibujos) y en el estudio 2 (con fotografías) fueron superiores a los aciertos al separar negros, blancos y *sudamericanos* en el estudio 3 (respectivamente, $X^2(1, N=111)= 25.165, p=.000$ y $X^2(1, N=116)= 22.315, p=.000$). Estos datos confirman que incluir el grupo de los latinoamericanos influyó en el descenso del éxito de los sujetos en esta tarea.

Tabla 26

Categorización social bajo consigna. Frecuencias y porcentajes de aciertos y errores al clasificar el material social bajo el criterio *raza*

	<u>Raza</u>	
	<u>Correcto</u>	
	n	%
Dibujos (n=39)	25	64.1
Fotografías negros/blancos (n=44)	26	59.1
Fotografías negros/blancos/latinos (n=72)	12	16.7
Total (N=155)	63	40.6

Tarea de correspondencias

Antes de proceder a la unión de los tres estudios se comprobó, como en los casos anteriores, que no existieran diferencias. Sin embargo, en esta ocasión se tuvo que eliminar la tarea de correspondencias del estudio 1 ($M=.84$, $DT=.754$), ya que presentaba diferencias significativas con el estudio 3 ($M=1.35$, $DT=.883$), $t(98.797)=-3.201$, $p=.002$, y con el 2 ($M=1.24$, $DT=.736$) $t(87)=-2.545$, $p=.013$, probablemente debidas al material fotográfico que, además de ser de peor calidad que el empleado en los siguientes estudios, la confusión de la fotografía de la chica negra (que era una respuesta correcta) con un chico hizo que los niños resolvieran peor la tarea.

A pesar de que existieron diferencias significativas entre los grupos de edad ($X^2(4, N=109)=10.047$, $p=.040$), y no entre los distintos niveles cognitivos, en la tabla 27 podemos observar que en los niveles superiores de desarrollo cognitivo el número de emparejamientos correctos es también superior.

Tabla 27

Correspondencias. Frecuencia y porcentajes del número de correspondencias correctas según edad y nivel cognitivo (estudios 2 y 3)

	0		1		2	
	n	%	n	%	n	%
3 años (n=33)	13	39.4	4	12.1	16	48.5
4 años (n=37)	5	13.5	13	35.1	19	51.4
5 años (n=39)	7	17.9	9	23.1	23	59
N=109	25	22.9	26	23.9	58	53.2
Nivel 0 (n=16)	3	18.8	5	31.3	8	50
Nivel 1 (n=70)	21	30	16	22.9	33	47.1
Nivel 2 (n=23)	1	4.3	5	21.7	17	73.9
N=109	25	22.9	26	23.9	58	53.2

Tarea de preferencias

Los análisis estadísticos mostraron que no existieron diferencias significativas en la tarea de preferencias entre los tres estudios (mediante la prueba t -student), de modo que se realizó la unión de las puntuaciones. Debe destacarse que esta ausencia de diferencias nos indica que los cambios en las consignas no tuvieron un efecto en las elecciones de los niños.

Como cabía esperar, dado los resultados encontrados en cada uno de los estudios en esta tarea, existió una tendencia a preferir las figuras blancas en mayor medida que las negras ($X^2(1, N=160)=28.900$, $p=.000$). No obstante, este efecto se observó en el grupo

de 4 ($X^2(1, n=53)= 13.755, p=.000$) y de 5 años ($X^2(1, n=54)= 18.963, p=.000$), pero no en el de 3 años.

Por otra parte, considerando toda la muestra, se observaron diferencias debidas a la edad ($X^2(2, N=160)= 6.524, p=.038$). La relación entre nivel cognitivo y preferencias no alcanzó el nivel de significación, a pesar de existir, al igual que con la edad, una progresión a aumentar la preferencia por las figuras blancas a medida que el nivel cognitivo también aumentaba (véase tabla 28).

Tabla 28

Preferencias. Frecuencia y porcentajes de las preferencias propias para sentarse, según edad (estudios 1, 2 y 3) y nivel cognitivo (estudios 2 y 3)

	Blancas	
	n	%
3 años (n=53)	31	58.5
4 años (n=53)	40	75.5
5 años (n=54)	43	79.6
N=160 ^a	114	71.4
Nivel 0 (n=17)	11	64.7
Nivel 1 (n=77)	56	72.7
Nivel 2 (n=23)	18	78.3
N=117 ^b	85	72.6

^a Estudios 1, 2 y 3.

^b Estudios 2 y 3.

Respecto al análisis realizado para comprobar si los participantes eligieron las figuras basándose en el género en mayor medida que en la *raza*, los resultados confirmaron que los sujetos tienden a preferir a figuras del mismo género ($M=.83, DT=.373$) con más frecuencia que a figuras del mismo color de piel ($M=.72, DT=.451$), $t(156)=2.443, p=.016$).

Relaciones generales

En cuanto al análisis de correlaciones que se realizó tras la unión de los tres trabajos, los resultados mostraron algunas relaciones interesantes. En primer lugar, la alta correlación entre el nivel cognitivo y la edad (estudios 2 y 3) ya hemos señalado que puede interpretarse como un indicio de validez de la medida. En esta ocasión también se realizaron las correlaciones parciales pertinentes.

Tanto la edad como el nivel cognitivo correlacionaron positivamente con la alusión a claves *raciales* en la descripción³⁰, así como con la clasificación por *raza* bajo consigna. En esta última tarea la correlación parcial entre separar correctamente por *raza* y la edad, se mantuvo ($r=.217^*$) tras eliminar la influencia del nivel cognitivo, pero no lo hizo la correlación parcial entre separar por *raza* y nivel cognitivo cuando se controló la edad, lo que indica que la edad (es decir, la experiencia) en mayor medida que el nivel cognitivo se asocia con el reconocimiento de etiquetas.

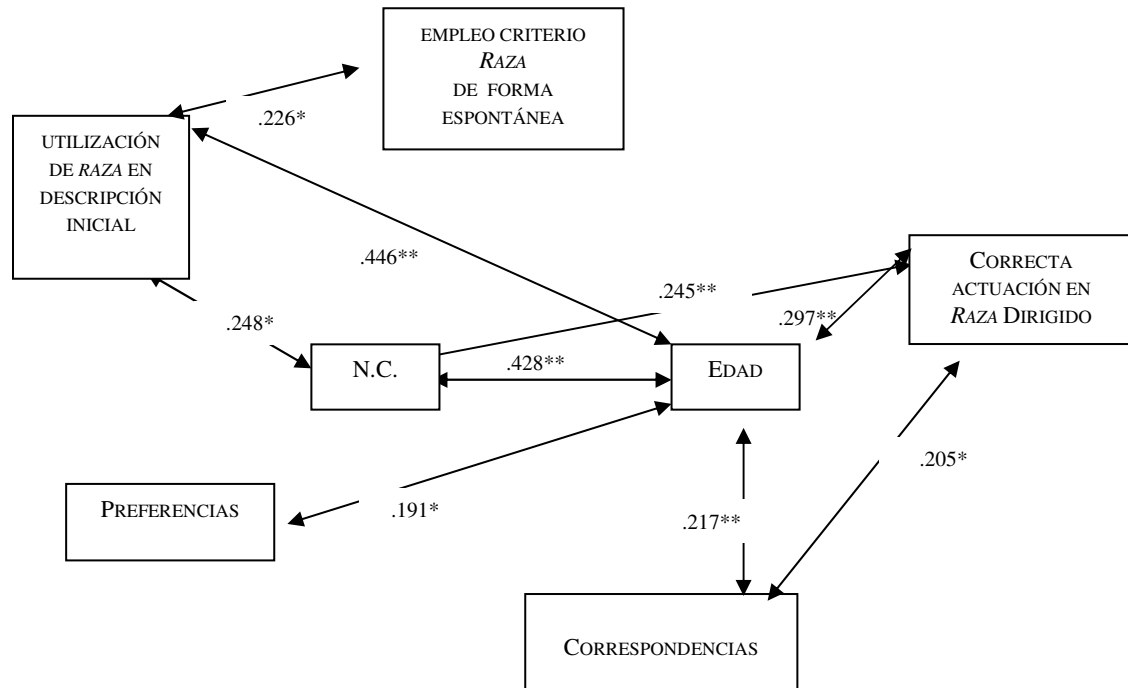


Figura 19. Correlaciones entre las tareas de los estudios 1, 2 y 3, según proceda

Por su parte, el número de emparejamientos correctos y las preferencias se relacionaron con el grupo de edad pero no con el nivel cognitivo. Sin embargo, en este caso las correlaciones parciales en ambas tareas no se mantuvieron cuando se eliminó la influencia del nivel cognitivo.

Se encontró de nuevo, como ya había aparecido en el estudio 1, una relación entre el empleo espontáneo de palabras referidas al color de piel de las figuras en la descripción y la separación espontánea del material social atendiendo al criterio *raza*.

También se confirmó la relación entre la clasificación por *raza* bajo consigna y el número de emparejamientos correctos, dependencia que podría indicar una relación entre el reconocimiento de la etiqueta verbal y ciertos aspectos de la comprensión de los invariantes *raciales*.

³⁰ Recuérdese que la tarea de descripción inicial solo estuvo presente en el estudio 1 y 3, y la medida del nivel cognitivo en el estudio 2 y 3, de modo que aquí la relación entre nivel cognitivo y utilización de claves *raciales* en la descripción solo se refiere al estudio 3.

CAPÍTULO 8

CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

Esta tesis tenía como objetivo principal explorar el origen de la conciencia *racial* en una muestra de niños madrileños de 3 a 5 años de edad. En este capítulo, presentamos las conclusiones más importantes de nuestro trabajo y discutimos la interpretación de algunos hallazgos comparándolos con los obtenidos en estudios previos. Dada la escasez de trabajos similares en nuestro país, nuestras reflexiones finales sobre el desarrollo de la conciencia *racial* en niños de nuestro entorno son tentativas ya que se requiere aún mucha investigación empírica para aclarar aspectos que, en nuestro trabajo, han quedado oscuros. Se incluye un último apartado en el que hacemos algunas propuestas para estudios futuros.

A lo largo de los tres estudios que integran esta tesis, hemos evaluado distintos aspectos de la conciencia *racial*³¹ que fueron definidos en el capítulo 2. Mediante tareas de descripción de personas, categorización social, establecimiento de correspondencias entre distintos estímulos (fotografías y dibujos de personas) y autoidentificación, obtuvimos medidas de la percepción de similitudes y diferencias entre miembros de grupos *raciales*, el grado de *saliencia* de los atributos físicos *raciales* y el reconocimiento de pertenencia a uno de ellos, habilidades que subyacen a la formación de la categoría social de *raza*. Algunas de las tareas mencionadas (en particular, la de descripción de personas) junto con la de clasificación social bajo consigna, nos permitieron evaluar el conocimiento infantil de la etiqueta verbal asociada a los grupos definidos por color de piel (“blancos”, “negros”) u origen nacional (“sudamericanos”). Por último, las primeras actitudes *raciales* fueron evaluadas mediante tareas de preferencias y rechazos.

Empezaremos revisando los resultados que han sido similares en los tres estudios y que, en consecuencia, confirmarían una tendencia común. Luego, nos centraremos en las especificidades de cada estudio intentando explicar las diferencias observadas.

Entre los hallazgos más claros de nuestros estudios, empezamos por destacar la notable diferencia observada entre los niños de 3 años, por un lado, y los de 4 y 5 años, por el otro. En los tres estudios sin excepción, los participantes de 3 años actuaron como si tuvieran una *ceguera funcional* al color de piel de los estímulos utilizados, tanto fotografías como dibujos. La escasa relevancia que, para ellos, parecen tener estos atributos físicos se manifestó en la ausencia de toda conducta que revelara un conocimiento de que las

³¹ Exceptuando la noción de constancia *racial*, cuya omisión en este trabajo se justificó en el capítulo 3, las demás nociones que definen la conciencia *racial* han sido objeto de estudio.

personas se pueden “dividir” o clasificar según su color de piel. Mientras que la categoría social de género guiaba muchas de sus conductas (a la hora de describir a las personas, de organizarlas en grupos y, por supuesto, de reconocer las flexiones de género “niño”, “niña”) nada se observó en sus conductas espontáneas que hiciera pensar en una atención mínima al color de piel de las figuras. Ni siquiera cuando se les pidió que organizaran el material (mediante consignas que incluían los términos *raciales* de uso social: *blancos*, *negros*), los niños parecieron comprender a qué se referían tales términos. Estos resultados nos llevan a pensar que, a los 3 años, los niños no han adquirido todavía la categoría social de *raza* y que desconocen por completo la división social basada en este criterio. De hecho, las entrevistas nos permitieron confirmar, en distintos momentos, que los participantes de 3 años no parecen haber tomado conciencia de que las tonalidades de piel hacen *socialmente diferentes* a las personas (entiéndase que esta ausencia de conciencia se refiere a su significado social, más allá de lo meramente perceptivo). Como hemos dicho, este resultado ha sido común a los tres estudios, independientemente de sus diferencias metodológicas.

Igualmente, en nuestros tres estudios hemos observado que, a lo largo del cuarto año, se produce un cambio en la toma de conciencia. Los niños empiezan a utilizar el color de piel de las personas para describirlas y, ocasionalmente, para agruparlas, además de que ya reconocen algunos términos *raciales* para designar a ciertos grupos, en particular “blancos” y “negros”. Ahora bien, nuestros datos muestran que, incluso a las edades de 4 y 5 años, las claves *raciales* son muy poco salientes para nuestros participantes ya que rara vez se basan en ellas para categorizar a las personas, excepto bajo consigna específica. En este último caso, los niños de 4 y 5 años comprenden que cada una de las etiquetas (“blancos”, “negros”) se asocia con un grupo de personas que posee características comunes entre sí (relativas al menos a rasgos físicos) y divergentes con otros grupos, y, además, son capaces de identificarlos. Este resultado nos indica que la categoría social parece estar formada aunque su prominencia para el niño sea baja; en otras palabras, el que la *raza* no sea saliente no significa que el niño no tenga cierta conciencia de esta categoría.

En comparación con los hallazgos de estudios previos, se puede afirmar que para nuestros participantes la *raza* es una categoría social con menos *saliencia* de la que posee para los niños de otros países desde edades muy tempranas (Aboud, 1988; Aboud y Amato, 2001; Clark y Clark, 1947; Katz, 1976; Lederberg, Chapin, Rosenblatt y Lowe-Vandell, 1986; Nesdale, 2001). En países como Estados Unidos, Canadá o Gran Bretaña, los resultados sobre categorización social basada en el color de piel muestran que, desde los 4 años, la *raza* se convierte en un aspecto relevante y significativo para los niños (Aboud y Amato, 2001; Ramsey, 1991). En cambio, en nuestros estudios, ni siquiera en el grupo de 5 años hemos encontrado que el color de piel sea una variable importante para

los niños al afrontar las tareas propuestas. De hecho, lo común fue observar que el género o color de ropa de las figuras guiaban más la conducta de nuestros participantes, que el color de piel³² (lo que coincide con lo encontrado en trabajos españoles previos: Giménez, 1999; Enesco *et al.*, 1999). En este sentido, un resultado muy claro del conjunto de nuestros estudios es que el género como categoría social ya está presente cuando la categoría de *raza* todavía no se ha formado, lo que coincide con varios trabajos previos (Thompson, 1975; Sen y Bauer, 2002; Martin, Ruble y Szkrybalo, 2002). Sin embargo, otros estudios en países multiétnicos hablan de un desarrollo simultáneo de ambas categorías en niños que pertenecen a minorías étnicas o de familias *birraciales* (Holmes, 1995; Kerwing y Ponterotto, 1995), lo que puede deberse precisamente a la relevancia social que históricamente ha tenido el color de piel en esos países.

Resumiendo los resultados comentados hasta el momento en lo referente a la conciencia *racial*, podríamos decir que: 1) algo sucede entre los 3 y los 4 años que hace que el niño deje de ser funcionalmente *ciego* al color de piel y, por otro lado, 2) para nuestros participantes, la raza no es importante aunque la reconocen desde los 4 años como categoría social mientras que, según lo observado en países como EEUU, la raza es importante y la reconocen desde los 4 años (o antes).

El primer punto es difícil de explicar desde una perspectiva puramente socio-cultural puesto que el cambio que se observa entre los 3 y 4 años en este terreno suele ser un hallazgo bastante común en distintos entornos socio-culturales. Por tanto, se puede aventurar que para asimilar la información y los valores sociales asociados a los grupos *raciales*, o al menos para empezar a prestar atención a esas *diferencias*, los niños han de disponer de ciertas herramientas cognitivas que se desarrollan en esas edades.

En nuestros estudios 2 y 3, como vimos, empleamos una prueba de clasificación para evaluar el nivel cognitivo de los participantes con el fin de establecer si existían relaciones entre éste y el grado de conciencia *racial*. Los resultados han mostrado algunas relaciones positivas aunque no sistemáticas ni tan fuertes como lo esperado. Efectivamente, aunque las correlaciones entre edad y nivel cognitivo han sido significativas, el nivel cognitivo de los participantes se ha asociado solamente con ciertos aspectos de la conciencia *racial*, principalmente autoidentificación y rechazo.

Por otro lado, así como la definición del nivel superior (2) parece captar razonablemente bien ciertos logros o avances cognitivos en estas edades, el nivel inferior que definimos (0) se ha mostrado poco sensible a la hora de identificar posibles diferencias

³² En realidad, recordemos que de las tres variables *físicas*, la que mayor *saliencia* tuvo para los niños fue el color de ropa, un resultado que ya se había encontrado en estudios previos en nuestro país (Enesco *et al.*, 1999; Giménez, 1999)

entre los niños en él incluidos. Además, y posiblemente debido a lo que acabamos de señalar, la mayoría de los participantes fueron incluidos en el nivel intermedio (1), lo que introdujo una gran asimetría en la distribución de la muestra en cada nivel, con las consiguientes limitaciones para los análisis estadísticos.

Esto nos lleva a plantear una crítica al instrumento usado para evaluar el desarrollo cognitivo, sugiriendo la necesidad de mejorar dicha herramienta en estudios futuros, ya sea mediante tareas que permitan discriminaciones más finas del tipo de actuación de los sujetos, o mediante la inclusión de nuevas tareas para evaluar el desarrollo cognitivo. Entre éstas, sugerimos que un tipo de pruebas complementarias que podrían darnos información significativa sobre los cambios cognitivos a esta edad, son aquellas relacionadas con la Teoría de la Mente y capacidades básicas de adopción de perspectivas que, como es bien sabido, surgen y se desarrollan (en sus aspectos elementales) precisamente entre los 3 y 5 años. Además, desde un punto de vista teórico, es muy razonable pensar que estas habilidades se relacionan con la comprensión de categorías sociales.

En cuanto a cómo explicar la diferencia entre la escasa relevancia que para nuestros niños tiene la *raza* en comparación con la que tiene para niños de países multiétnicos, debemos recurrir, precisamente, a esta característica. La diversidad étnica de países como Estados Unidos o Gran Bretaña, junto con la inseparable historia que lleva asociada, sin duda empapa el discurso social en el que el niño aprende el significado y el valor de esta categoría social. A pesar de que la esclavitud fue abolida hace más de siglo y medio en los EEUU, las consecuencias del sometimiento *racial* (tanto sobre el sometido como sobre el dominante) aún se transmiten de generación en generación, y las historias personales han dejado su poso en la sociedad, haciendo que sea una cuestión aún latente. En España, la única similitud la podemos encontrar con el pueblo gitano, pero incluso en este caso las diferencias con la intensa diversidad *racial* de estos otros países son incomparables. Explicar así las diferencias que hemos encontrado con estudios previos implica defender, de alguna manera, que los procesos socioafectivos tienen un papel importante en el aprendizaje de esta categoría social. Para nuestros niños, es probable que las emociones asociadas a la *raza* sean más difusas, y por tanto, menos relevantes y menos primarias en su comprensión del mundo en estas edades.

Otra conclusión que podemos extraer de los tres estudios es que no está claro que los niños comprendan que materiales de distinta naturaleza representan un mismo referente, en este caso, un grupo *racial*. La tarea de correspondencias ha sido novedosa y en la revisión de trabajos previos no hemos encontrado pruebas similares que intenten evaluar si podemos trabajar indistintamente con diferentes tipos de material cuando estudiamos a niños de estas edades. Aunque esta tarea no mide propiamente la

constancia *racial*, puesto que no se ajusta a las clásicas en las que se modifica la apariencia de una figura, ni se pregunta por la continuidad *racial* a lo largo del tiempo y el espacio (por ejemplo, en nuestro país, Giménez, 1999), sí implica, de alguna manera, comprender ciertos invariantes y que, a pesar de los distintos formatos, el referente abstracto es único. Atendiendo a los datos, la conclusión a la que podríamos llegar es que probablemente el niño no se enfrenta de la misma manera ante distintos estímulos, y que, por tanto, esta variable debe tenerse en cuenta. Ahora bien, por otro lado, en nuestros dos últimos estudios el material fueron fotografías a diferencia del estudio 1, donde utilizamos dibujos. No obstante, esta diferencia en la naturaleza de los materiales empleados no produjo cambios significativos en la manera de comportarse los niños, lo que hace necesario que, en el futuro, se revise la validez de la medida.

Hasta ahora, hemos presentado las principales conclusiones obtenidas atendiendo a los componentes de la conciencia *racial* próximos a la *cognición social*. Pero, como hemos adelantado, la comprensión de la categoría de *raza*, en su sentido más general, está asociada a aspectos emocionales. Como en el resto de variables sociales, la carga afectiva está presente en el proceso de su aprendizaje. En este trabajo, se ha podido confirmar la existencia de una preferencia por figuras blancas, fenómeno frecuentemente referido en las investigaciones sobre actitudes *raciales*. Nuestros resultados en preferencias van en la línea de estudios previos que indican que, a partir de los 4 años, el sesgo hacia las figuras del propio grupo es más intenso que en edades anteriores (Aboud, 1988; Ramsey, 1991; Renninger y Williams, 1966). Asimismo, en lo que respecta a los rechazos, nuestros resultados muestran que, tal y como señalan otros trabajos, a partir de los 4 años también comienza a acentuarse el rechazo hacia figuras del exogrupo (Clark, Hocevar y Dembo, 1980; Ramsey, 1991). En este punto hay que resaltar que en los dos primeros estudios el número de figuras que representaban al endogrupo y al exogrupo era equivalente (4-4), mientras que en el tercero, el grupo de blancos lo integraban tres fotografías y el exogrupo, cinco. Este hecho consolida la conclusión sobre el sesgo pro-blanco, pero obliga a ser cautos en lo referente a rechazos.

Pasemos ahora a analizar los resultados a la luz de nuestras predicciones. Nuestra hipótesis general predecía que los niños de mayor edad mostrarían un mayor grado de conciencia *racial*. Esta hipótesis se sustentaba, a su vez, sobre un conjunto de predicciones específicas en las que un aumento en la edad se asociaría con: a) un incremento en la percepción de similitudes y diferencias entre personas según indicios *raciales* (medida mediante las tareas de categorización social y la de correspondencias fotografía-dibujo), b) el conocimiento de términos o *etiquetas* verbales asociados a

distintos grupos *raciales* (evaluado mediante la descripción de personas y la categorización social bajo consigna), y c) la autoidentificación *racial*.

Hay que destacar que, independientemente de la confirmación o no de cada una de estas hipótesis, los tres estudios arrojaron resultados que mostraban tendencias, respecto a la edad, muy similares en el conjunto de las pruebas. En otras palabras, hubo coherencia en los resultados, tanto del análisis cualitativo como estadístico, entre las tareas homólogas de cada estudio.

La primera de las predicciones referida a la percepción de similitudes y diferencias *raciales*, se ha visto parcialmente confirmada. En los tres estudios la edad se asoció significativamente con un mayor número de referencias al color de piel en las descripciones. Sin embargo, no se encontraron diferencias significativas debidas a la edad en el uso espontáneo del criterio color de piel para clasificar personas, siendo extremadamente escaso en todas las edades. El que no existan diferencias evolutivas en el uso de ese criterio es llamativo si se compara con el aumento de atención al color de piel que sí se observa en otros componentes de la conciencia *racial*. Probablemente, debamos esperar a edades posteriores para que el color de piel sea más relevante que el género, aunque no sería sorprendente que no llegáramos a alcanzar los porcentajes tan elevados de *saliencia* para esta variable que se encuentra en otros países (Ramsey, 1991). Tampoco se encontraron diferencias significativas debidas a la edad en las correctas correspondencias entre fotografía y dibujo (solo en el estudio 1).

La predicción sobre el conocimiento de las etiquetas verbales asociadas a los grupos *raciales* se ha confirmado puesto que, en los tres estudios, la edad se asoció significativamente con un mayor número de referencias al color de piel y con el conocimiento de la etiqueta verbal, lo que sugiere que la experiencia influye notablemente en este aprendizaje y uso de etiquetas. En este aspecto también encontramos diferencias con estudios realizados en países anglosajones, donde desde los 3 años los niños muestran gran destreza en el conocimiento de estos términos verbales (Aboud, 2003). Una explicación adicional a la que anteriormente hemos desarrollado sobre la influencia que la historia tiene en el aprendizaje de la noción de *raza*, se refiere a cuestiones metodológicas que podrían estar también influyendo en estas diferencias en los resultados. El número de estímulos que se presenta al niño en las tareas que evalúan este conocimiento suele ser bastante más reducido que el que nosotros hemos utilizado. En nuestro caso, por tanto, esto podría estar subestimando las habilidades de etiquetaje.

En cuanto a la autoidentificación, no se confirmó esta predicción al no encontrarse cambios significativos debidos a la edad. En comparación con los resultados obtenidos en otros países, a pesar de que la mayoría de nuestros participantes (sobre todo de 4 y 5

años) resolvieron esta tarea, el porcentaje de aciertos fue inferior (Aboud, 2003; Kowalski y Lo, 2001; Milner, 1983; Ramsey, 1991).

Por otro lado, teniendo en cuenta que los aspectos afectivo-actitudinales básicos dependen en buena medida de la experiencia social, y basándonos en el supuesto de que la edad es un predictor razonable del grado de experiencia (y sensibilidad) del niño respecto a los valores sociales, también se esperaba que existiera una relación entre la edad y las preferencias y rechazos de los niños. La preferencia por las figuras blancas fue elevada en los tres grupos de edad, no existiendo diferencias significativas. En cuanto a los rechazos, tampoco la edad se relacionó con esta variable. Estos resultados no confirman nuestra hipótesis.

Considerando los resultados en preferencias, rechazos y autoidentificación, éstos sugieren que el color de piel adquiere relevancia para los niños al afrontar estas tareas. Esto puede deberse, por un lado, a que la carga emocional en estas tareas es mayor (Vaughan, 1987). Por otro lado, dado que estas tareas siempre se presentaron en último lugar, puede que a lo largo de la entrevista se fueran activando las claves *raciales* de manera que el niño tomara conciencia de esta variable, influyendo así en sus respuestas.

Hemos de señalar que no podemos comparar las diferencias edad por edad, observadas en este estudio con trabajos previos realizados en otros países porque, como hemos destacado en anteriores ocasiones, estos estudios suelen tratar las edades de 3 a 5 años como un único grupo de análisis. Sin embargo, podemos comparar nuestros resultados con los obtenidos años atrás en España (Giménez, 1999; Enesco *et al.*, 1999). Ponderando las diferencias respecto al número de estímulos utilizados en los distintos trabajos, destacan dos resultados interesantes: por un lado, la preferencia por el endogrupo en nuestro estudio aparece de forma más marcada desde los tres años; por otro, la autoidentificación es también más precoz entre nuestros participantes en comparación con los de los estudios previos mencionados. Sin embargo, aspectos como la *saliencia* y el conocimiento de etiquetas *raciales* parecen mantenerse en la misma línea (véase anexo 5, donde se recogen los resultados de estudios previos en España).

Explorar la relación entre desarrollo cognitivo y conciencia *racial* fue un objetivo adicional de los estudios 2 y 3. Desde un punto de vista rigurosamente estadístico, los únicos aspectos de la conciencia *racial* que se relacionaron con el nivel cognitivo fueron la autoidentificación y los rechazos. Respecto a la autoidentificación, ya discutimos en el capítulo 6 su relación con el nivel cognitivo. En cuanto a los rechazos, dos resultados fueron muy interesantes. Recordemos, en el grupo de mayor nivel cognitivo se observó, por un lado, un mayor nivel de rechazo hacia el exogrupo, y por otro lado, una mayor coherencia entre el rechazo que expresa el niño y el que atribuye a su madre respecto a miembros del exogrupo. Teniendo en cuenta que la mayoría de los hallazgos de

investigaciones previas asocian un descenso del prejuicio con el nivel cognitivo de los sujetos (Clark, Hocevar y Dembo, 1980; Ramsey, 1991), parecería que nuestro resultado contradice esta tendencia. Sin embargo, hay que tener en cuenta que la relación entre prejuicio y nivel cognitivo aparece en los trabajos que incluyen edades superiores a las analizadas en esta tesis. Dado el rango de edad de nuestros participantes, es comprensible que la relación que encontramos entre nivel cognitivo y *actitudes* sea de sentido contrario a lo que es habitual encontrar en los estudios sobre actitudes, indicando que con niveles más complejos de desarrollo cognitivo los niños de estas edades tempranas muestran más *prejuicio*. Efectivamente, las herramientas cognitivas que se desarrollan entre los 3 y los 5 años les permiten atender a las características que definen los ejemplares de las categorías, resaltar las diferencias inter-categoriales y las similitudes intra-categoriales, habilidades que se asocian con una preferencia hacia lo familiar o lo similar y, por tanto, con un sesgo de preferencia por el propio grupo y rechazo por el ajeno?

Una novedad de esta tesis respecto a estudios previos es haber incorporado en la evaluación de la conciencia *racial* del niño el grado en que cree que los demás comparten sus preferencias y rechazos. El hecho de que a mayor nivel cognitivo hubiera también mayor coherencia entre lo que él piensa y lo que atribuye a su madre, nos hace pensar que éste puede ser también un elemento importante de la conciencia *racial* en sentido más amplio, que debería investigarse en estudios futuros.

A pesar de que estadísticamente fueron pocas las relaciones significativas entre nivel cognitivo y los componentes estudiados de la conciencia *racial*, parece claro que existe más relación de la confirmada por el análisis cuantitativo. Por ejemplo, se detectaron relaciones que indicaban que los participantes de mayor nivel cognitivo mostraban menos preferencia por miembros del exogrupo y más rechazo hacia ellos, además de mayor atención a las claves *raciales*, en comparación con los de nivel cognitivo inferior.

Para concluir, de todo lo expuesto hasta ahora podemos afirmar que la conciencia *racial* es un proceso, con distintos niveles, cuya expresión difiere en función de variables del entorno social e, igualmente, en función de aspectos evolutivos que, por el momento, no se conocen en profundidad. Aunque no ha sido objeto de este estudio, los resultados que hemos obtenido nos indican que para obtener un *índice* del nivel de conciencia *racial* del niño es necesario analizar los distintos componentes que la integran, entendiendo que cada uno de ellos, a su vez, debe ser considerado como un proceso con distintos subniveles. Aunque todos ellos evolucionan dependiendo de la experiencia social y de las habilidades cognitivas, no todos lo hacen de forma paralela, y en algunos casos unos son

anteriores a otros (por ejemplo, la percepción de similitudes y diferencias precede al etiquetaje o a la noción de constancia).

Propuestas para futuros estudios

Este trabajo ha supuesto una aproximación a aspectos del origen y desarrollo de la conciencia *racial* en un grupo de edad del que se tiene poca información específica de cómo se suceden los cambios en la comprensión de la noción de *raza*.

En nuestra investigación hemos estudiado todos los componentes de la conciencia (a excepción de la constancia *racial*) con el fin de obtener una visión de conjunto sobre cómo se comportan los niños ante el color de piel, en qué medida son conscientes de su existencia y cómo lo valoran.

El siguiente paso que proponemos en la futura investigación respondería a un doble objetivo. Por un lado, profundizar en el estudio del desarrollo de cada uno de estos componentes, con el fin de obtener una medida de sus distintos niveles. De esta manera, identificando las características de cada una de las fases en el desarrollo de estos aspectos, podríamos obtener indicadores que nos informaran del momento evolutivo en que se encuentra el sujeto y de las relaciones entre los distintos componentes de la conciencia *racial*. Por otro lado, se debería continuar estudiando la relación con el desarrollo cognitivo de la conciencia *racial*, en general, así como de cada uno de sus componentes. Para ello, como adelantamos, necesitamos una medida de nivel cognitivo más fina, que capte las diferencias sutiles que se producen en estas edades y que hasta ahora no se han empleado. Además, el empleo de diseños longitudinales permitiría captar las auténticas pautas de desarrollo que no pueden identificarse con fidelidad mediante estudios transversales.

Asimismo, dado que nuestro estudio se ha centrado en niños madrileños, proponemos que en el futuro se investiguen estos aspectos en niños de otras comunidades, en las que la población inmigrante es diferente a la que se encuentra en la Comunidad de Madrid, para estudiar la posible influencia que entornos de distinta composición heterogénea desde el punto de vista étnico-*racial* puede tener sobre las nociones estudiadas.

Los objetivos de esta tesis respondieron fundamentalmente a intereses de investigación básica. No obstante, es evidente que los hallazgos en este ámbito del conocimiento social infantil tienen implicaciones no solo teóricas, sino también sociales, y

que, en última instancia, éstas deben guiar igualmente las líneas de investigación. Como señalábamos en la introducción, España se está convirtiendo en pocos años en un país crecientemente heterogéneo desde el punto de vista étnico y cultural. Esto se traduce en un aumento de los contactos interétnicos, tanto entre los adultos como entre los niños en el ámbito escolar, que pueden ser fuente potencial de conflicto. Hemos visto que, comparando los resultados obtenidos en investigaciones realizadas pocos años antes en nuestro país con los que aquí hemos presentado, parecen detectarse ciertos cambios principalmente en la orientación *actitudinal* de los niños, lo que indicaría que desde estas edades tan tempranas el niño es sensible a los cambios de valores que se están produciendo en su entorno social.

Todo hace pensar que la diversidad étnica va a ser una constante en los años futuros, y trabajos como éste pueden servir como base sobre la que diseñar programas de intervención educativa para ser aplicados, incluso, con niños pequeños.

BIBLIOGRAFÍA

- Aboud, F. E. (1977). Interest in ethnic information: A cross-cultural developmental study. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 9, 134-146.
- Aboud, F. E. (1980). A test of ethnocentrism with young children. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 12, 195-209.
- Aboud, F. E. (1981). Egocentrism, conformity, and agreeing to disagree. *Developmental Psychology*, 17, 791-199.
- Aboud, F. E. (1984). Social and cognitive bases of ethnic identity constancy. *Journal of Genetic Psychology*, 184, 217-230.
- Aboud, F. E. (1987). The developmental of ethnic self-identification and attitudes. En J. Phinney y M. Rotheram (Eds.), *Children's ethnic socialization: Pluralism and development* (pp. 32-55). Newbury Park, CA: Sage.
- Aboud, F. E. (1988). *Children and prejudice*. Oxford: Basil Blackwell.
- Aboud, F. E. (2003). The formation of in-group favoritism and out-group prejudice in young children: Are they distinct attitudes? *Developmental Psychology*, 39, 48-60.
- Aboud, F. E. (2005). The development of prejudice in childhood and adolescence. En J. Dovidio, P. Glick, y L. Rudman (Eds.), *On the Nature of prejudice: Fifty years after Allport* (pp. 318-322). Nueva York: Colgate University.
- Aboud, F. E., y Amato, M. (2001). Developmental and socialization influences on inter-group bias. En R. Brown, y S. Gaerther (Eds.), *Blackwell Handbook of Social Psychology: Intergroup Processes* (pp. 65-85). Oxford: Blackwell Publishing.
- Aboud, F. E., y Doyle, A. B. (1993). The early development of ethnic identity and attitudes. En M. E. Bernal, y G. P. Knight (Eds.), *Ethnic Identity* (pp. 47-59). Albany: State University of New York Press.
- Aboud, F. E., y Mitchell, F. G. (1977). Ethnic role taking: The effects of preferences and self-identification. *International Journal of Psychology*, 12, 1-17.
- Aboud, F. E., y Ruble, D. N. (1987). Identity constancy in children: Developmental processes and implications. En T. M. Honness, y K. M. Yardley (Eds.), *Self and identity: Individual change and development* (pp. 95-107). Nueva York: Routledge.
- Aboud, F. E., y Skerry, S. A. (1983). Self and ethnic concepts in relation to ethnic constancy. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 1, 14-26.
- Adorno, T. W., Frenkel-Brunswick, E., Levinson, D. J., y Sanford, R.N. (1950). *The authoritarian personality*. Nueva York: Harper y Row.
- Alarcon, O., Szalacha, L. A., Erkut, S., Fields, J. P., Garcia Coll, C. (2000). The color of my skin: An index to measure children's awareness of their skin color and satisfaction with it. *Applied Developmental Science*, 4, 208-221.

- Allport, G. W. (1954). *The nature of prejudice*. Cambridge, Mass.: Addison-Wesley. Trad. cast. de R. Malfé, *La naturaleza del prejuicio*. Buenos Aires: Editorial Universitaria, 1968.
- Asher, S.R., y Allen, V.L. (1969). *Racial preference and social comparison processes*. *Journal of Social Issues*, 25, 157-166.
- Augoustinos, M., y Rosewarne, D. L. (2001). Stereotype knowledge and prejudice in children. *British Journal of Developmental Psychology*, 19, 143-156.
- Banks, W. C., y Rompf, W. J. (1973). Evaluative bias and preference behavior in black and white children. *Child Development*, 44, 776-783.
- Baron-Cohen, S. (1995). *Mindblindness: An essay on autism and theory of mind*. Learning, development, and conceptual change. Cambridge, MA, US: The MIT Press.
- Barrett, M., y Buchanan-Barrow, E. (2002). Children's understanding of society. En P. Smith, y C. Hart (Eds.), *Handbook Blackwell of Childhood Social Development* (pp. 491-512). Londres: Blackwell.
- Bartel, H. W., Bartel, N. R., y Grill, J. J. (1973). A sociometric view of some integrated open classrooms. *Journal of Social Issues*, 29, 159-173.
- Bennett, M., Barrett, M., Lyons, E., y Sani, F. (1998). Children's subjective identification with the group and ingroup favoritism. *Developmental Psychology*, 34, 902-909.
- Bennett, M., Sani, F., Hopkins, N., Agostini, L., y Malucchi, L. (2000). Children's gender categorization: an investigation of automatic processing. *British Journal of Developmental Psychology*, 17, 97-102.
- Bennett, M., y Sani, F. (2003). *The development of the social self*. Nueva York: Psychology Press.
- Bennett, M., y Sani, F. (2003). The role of gender and race in children's encoding of category-neutral person information. *British Journal of Developmental Psychology*, 21, 99-112.
- Bernal, M. E., Knight, G. P., Garza, C. A., Ocampo, K. A., y Cota, M. K. (1990). The development of ethnic identity in Mexican-American children. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 12, 3-24.
- Bernal, M. E., y Knight, G. P. (1993). *Ethnic Identity: Formation and Transmission among Hispanics and Other Minorities*. Nueva York: State University of New York Press.
- Berry, J. W. (1984). Cultural relations in plural societies: Alternatives to segregation and their sociopsychological implications. En Miller, B., y Brewer, M. (Eds.), *Groups in contact: The psychology of segregation* (pp. 11-27). Londres: Academic Press.
- Beuf, A. (1977). *Red children in white America*. Philadelphia, PA: University of Philadelphia Press.
- Bhana, K. (1977). The relationship between perception and racial attitudes. *Journal of Behavioural Science*, 2, 253-258.

- Bigler, R. S. (1995). The role of classification skill in moderating environmental influences on children's gender stereotyping: A study of the functional use of gender in the classroom. *Child Development*, 66, 1072-1087.
- Bigler, R. S., Brown, C. S., y Markell, M. (2001). When groups are not created equal: Effects of group status on the formation of intergroup attitudes in children. *Child Development*, 72, 1151-1162.
- Bigler, R. S., Jones, L. C., y Lobliner, D. B. (1997). Social categorization and the formation of intergroup attitudes in children. *Child Development*, 68, 530-543.
- Bigler, R. S., y Liben, L. S. (1992). Cognitive mechanism in children's gender stereotyping: Theoretical and educational implications of a cognitive-based intervention. *Child Development*, 63, 1351-1363.
- Bigler, R. S., y Liben, L. S. (1993). A cognitive-developmental approach to racial stereotyping and constructive memory in Euro-American children. *Child Development*, 64, 1507-1518.
- Billing, M. G., y Tajfel, H. (1973). Social categorization and similarity in intergroup behaviour. *European Journal of Social Psychology*, 3, 27-52.
- Black-Gutman, D., y Hickson, F. (1996). The relationship between racial attitudes and social cognitive development in children: An Australian study. *Developmental Psychology*, 32, 448-456.
- Block, J. H. (1973). Conceptions of sex-role: Some cross-cultural and longitudinal perspectives. *American Psychology*, 28, 512-526.
- Borman, E. (1999). Self-image and ethnic identification in South-Africa. *The Journal of Social psychology*, 139, 411-425.
- Bowlby, J. (1958). The nature of the child's tie to his mother. *International Journal of Psycho-Analysis*, 39, 350-373.
- Brand, E. S., Ruiz, R. A., y Padilla, A. M. (1974). Ethnic identification and preference: A review. *Psychological Bulletin*, 81, 860-890.
- Brewer, M. B. (1999). The psychology of prejudice: Ingroup love or outgroup hate? *Journal of Social Issues*, 55, 429-444.
- Brown, G., y Johnson, S. P. (1971). The attribution of behavioural connotations to shade and white figures by Caucasian children. *British Journal of Social and Clinical Psychology*, 10, 306-312.
- Brown, R. (1995). *Prejudice: Its social psychology*. Oxford: Blackwell. Trad. cast. de M. S. Andrés Gómez, *Prejuicio: su psicología social*. Madrid: Alianza, 1998.
- Burkitt, E., Barrett, M. y Davis, A. (2003). The effect of affective characterisations on the size of children's drawings. *British Journal of Developmental Psychology*, 21, 565-584.

- Callejas, C. (en preparación). *Evaluación del prejuicio étnico a través de una técnica encubierta. Un estudio trasversal con niños y niñas madrileños de 7 a 13 años*. Tesis doctoral en preparación. Universidad Complutense de Madrid.
- Cameron, J. A., Alvarez, J. M., Ruble, D. N., y Fuligni, A. J. (2001). Children's lay theories about ingroups and outgroups: Reconceptualizing research on prejudice. *Personality and Social Psychology Review*, 5, 118-128.
- Carey, S. (1985). *Conceptual change in childhood*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Carter, D. B., y Levy, G. D. (1988). Cognitive aspects of early sex-role development: The influence of gender schemas on preschooler's memories and preferences for sex-typed toys and activities. *Child Development*, 59, 782-792.
- Cavalli-Sforza, L., y F., (1993). *Chi siamo. La storia della diversità umana*. Milan: A. Mondadori. Trad. cast. De J. Vivanco, *Quiénes somos. Historia de la diversidad humana*. Madrid: Crítica-Drakontos, 1994.
- Clark, A. (1976). Skin color probe. Manuscrito no publicado (Disponible de Audrey Clark Department of Home Economics, California, State University).
- Clark, K. B., Hocevar, D., y Dembo, M. H. (1980). The role of cognitive development in children's explanations and preferences for skin color. *Developmental Psychology*, 16, 332-339.
- Clark, K. B., y Clark, M. K. (1947). *Racial* identification and preference in Negro children. En T. Newcombe, y E. Hartley (Eds.), *Readings in social psychology* (pp. 169-178). Nueva York: Holt.
- Coker, D. R. (1984). The relationships among gender, concepts, and cognitive maturity in preschool children. *Sex Roles*, 10, 19-31.
- Coremblum, B., y Annis, R. C. (1987). *Racial* identity and preferences in Native and White Canadian children. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 19, 254-265.
- Coremblum, B., y Wilson, A. E. (1982). Ethnic preference and identification among Canadian Indian and White children: Replication and extension. *Canadian Journal of Behavioural Sciences*, 14, 50-59.
- Crooks, R. C. (1970). The effects of an interracial preschool program upon *racial* preference, knowledge of *racial* differences, and *racial* identification. *Journal of Social Issues*, 26, 137-144.
- Cross, W. E. (1980). Models of psychological nigrescence: A literature review. En R. L. Jones (Ed.), *Black psychology* (pp. 81-98). Nueva York: Harper and Row.
- Cross, W. E. (1987). A Two factor theory of black identity. En J. S. Phinney, y M. J. Rotheram (Eds.), *Children's ethnic socialization: Pluralism and development* (pp. 117-133). Newbury Park, CA: Sage.
- Cross, W. E. (1991). *Shades of black: Diversity in African-American identity*. Filadelfia: Temple University Press.

- Davey, A. G. (1983). *Learning to be prejudiced: Growing up in multi-ethnic Britain*. Londres: Edward Arnold.
- DeLoache, J.S. (1987). Rapid change in the symbolic functioning of very young children. *Science*, 238, 1556-1557.
- Delval, J. (1992). Stages in the child's construction of social knowledge. En M. Carretero, y J. F. Voss (Eds.), *Cognitive and instructional processes in history and the social sciences* (pp. 77-102). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Delval, J. (1994). *El desarrollo humano*. Madrid: Siglo XXI.
- Delval, J. (2001). *Descubrir el pensamiento de los niños. Introducción a la práctica del método clínico*. Barcelona: Paidós.
- Delval, J., y Enesco, I. (2003). La concepción del bebé en la psicología actual. En I. Enesco (coord.), *El desarrollo del bebé. Cognición, emoción y afectividad* (pp. 229-247). Madrid: Alianza.
- Doke, L. A., y Risley, T. R. (1972). Some discriminative properties of race and sex for children from an all-Negro neighbourhood. *Child Development*, 43, 677-681.
- Dovidio, J., Glick, P., y Rudman, L. (2005). *On the Nature of prejudice: Fifty years after Allport*. Nueva York: Colgate University.
- Doyle, A. B., Beaudet, J., y Aboud, F. E. (1988). Developmental patterns in the flexibility of children's ethnic attitudes. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 19, 3-18.
- Doyle, A. B., y Aboud, F. E. (1995). A longitudinal study of white children's racial prejudice as a social-cognitive development. *Merrill-Palmer Quarterly*, 41, 209-228.
- Duckitt, J. (2001). Reducing prejudice: An historical and multi-level approach. En M. Agoustinis y K. Reynolds (Eds.), *Understanding prejudice, racism and social conflict* (pp. 253-272). Londres: Sage.
- Dutton, S. E., Singer, J.A., y Devlin, A. S. (1998). Racial Identity of Children in Integrated, Predominantly White, and Black Schools. *The Journal of Social Psychology*, 138, 41-53.
- Duveen, G., y Lloyd, B. (1986). The significance of social identities. *British Journal of Social Psychology*, 25, 219-230.
- Ehrlich, H. J. (1973). *The social psychology of prejudice*. Nueva York: Wiley.
- Enesco, I. (Coord) (2003). *El desarrollo del bebé: cognición, emoción y afectividad*. Madrid: Alianza.
- Enesco, I., Callejas, C., y Guerrero, S. (2006, Julio). *Interethnic attitudes in school-aged children during an on-line competitive game*. Ponencia presentada en la European Association of Experimental Social Psychology, Canterbury.
- Enesco, I., Giménez, M., del Olmo, C., y Paradela, I. (1998). El desarrollo de las ideas y actitudes étnico-raciales: una revisión crítica. *Estudios de Psicología*, 59, 87-104.

- Enesco, I., Guerrero, S., Callejas, C., y Navarro, A. (en prensa). Intergroup attitudes and reasoning about social exclusion in majority and minority children in Spain. En S. R. Levy, y M. Killen (Eds.), *Intergroup relations: An integrative developmental and social psychological perspective*. Oxford University Press.
- Enesco, I., Navarro, A., Giménez, M., y del Olmo, C. (1999). Génesis de la conciencia racial: Un estudio sobre identificación y actitudes hacia el color de piel en niños de tres a once años. *Estudios de Psicología*, 63-64, 3-20.
- Enesco, I., Navarro, A., Guerrero, S. y Giménez, M. (2005). El conocimiento y las actitudes étnico-raciales durante la niñez. La investigación evolutiva en España. En M. Frías y V. Corral (Eds.), *Niñez, adolescencia y problemas sociales*. México: Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología y Universidad de Sonora.
- Enesco, I., Navarro, A., Paradela, I., y Guerrero, S. (2005). Stereotypes and beliefs about different ethnic groups in Spain. A study with Spanish and Latin American children living in Madrid. *Journal of Applied on Developmental Psychology*, 26, 638-659.
- Enesco, I., y Delval, J. (en prensa). Módulos, dominios y otros artefactos. *Infancia y Aprendizaje*, 29.
- Enesco, I., y Navarro, A. (2002). Actitudes y prejuicios étnico-raciales. En P. Pardo, y L. Méndez (Eds.), *Psicología de la educación multicultural* (pp. 80-117). Madrid: UNED.
- Epstein, Y. M., Krupat, E., y Obudho, C. (1976). Clean is beautiful: The effects of race and cleanliness on children's preferences. *Journal of Social Issues*, 32, 109-118.
- Fagan, J. E, y Singer, L. T. (1979). The role of single feature differences in infant recognition of faces. *Infant Behavior and Development*, 2, 39-45.
- Fagot, B. I., y Leinbach, M. D. (1989). The young child's gender-schema: Environmental input, internal organization. *Child Development*, 60, 663-672.
- Fishbein, H. D. (2002). *Peer prejudice and discrimination: The origins of prejudice*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Flavell, J. (1977). *Cognitive Development*. Londres: Prentice Hall.
- Fox, D. J., y Jordan, V. B. (1973). Racial preference and identification of black, American Chinese, and white children. *Genetic Psychology Monographs*, 88, 229-286.
- Friedman, P. (1980). Racial preferences and identification of White elementary school children. *Contemporary Educational Psychology*, 5, 256-265.
- Fu, V. R., y Fogel, S. W. (1982). Prowhite/antiblack bias among southern pre-school children. *Psychological Reports*, 51, 1003-1006.
- Geneesee, F., Tucker, G. R., y Lambert, W. E. (1978). The development of ethnic identity and ethnic role-taking skills in children from different school settings. *International Journal of Psychology*, 13, 39-57.

- George, R., y Hoppe, R. (1979). *Racial* identification, preference, and self-concept. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 10, 85-100.
- Giménez, M. (1999). *El desarrollo de la conciencia racial: Actitudes e ideas implícitas en niños de tres a seis años* (Tesis Doctoral, Universidad Autónoma de Madrid, 1999).
- Giménez, M. (2002). La construcción de la identidad étnica. En P. Pardo, y L. Méndez (Eds.), *Psicología de la educación multicultural* (pp. 47-77). Madrid: UNED.
- Goldstein, C. G., Koopman, E. J., y Goldstein, H. H. (1979). *Racial* attitudes in young children as a function of interracial contact in the public schools. *American Journal of Orthopsychiatry*, 49, 89-99.
- Gómez, M. (2005, Julio). *Ethnic-racial awareness development and minority group membership: the case of Latin-American children in Spain*. Poster presentado en European Congress of Psychology, Granada, España.
- Goodman, M. E. (1952). *Race awareness in young children*. Oxford, England: Addison-Wesley Press.
- Goodman, M. E. (1964). *Race awareness in children*. Nueva York: Crowell Collier.
- Gottfried, A. W., y Gottfried, A. E. (1974). Influence of social power vs. status envy modeled behaviors on children's preferences for models. *Psychological Reports*, 34, 1147-1150.
- Greenwald, A. G., McGee, D. E., y Schwartz, J. L. K. (1998). Measuring individual differences in implicit cognition: The implicit association test. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, 1464-1480.
- Greenwald, H. J., y Oppenheim, D. B. (1968). Reported magnitude of self-misidentification among Negro children: Artifact? *Journal of Personality and Social Psychology*, 8, 49-52.
- Gregor, A. J., y McPherson, D. A. (1966a). *Racial* attitudes among White and Negro children in a deep- south standard metropolitan area. *Journal of Social Psychology*, 68, 95-106.
- Gregor, A. J., y McPherson, D. A. (1966b). *Racial* preference and ego-identity among White and Bantu children in the Republic of South Africa. *Genetic Psychology Monographs*, 73, 217-254.
- Helms, J. (1990). *Black and White Racial Identity: Theory, Research, and Practice*. Westport, CT: Greenwood Press.
- Hogg, M.A., y Abrams, D. (1988). *Social identifications: A social psychology of intergroup relations and group processes*. Londres: Routledge.
- Holmes, R. (1995). *How young children perceive race*. Londres: Sage.
- Howoritz, E. L., y Horowitz, R. E. (1938). Development of social attitudes in children. *Sociometry*, 1, 301-338.

- Howoritz, E. L. (1936). The development of attitude toward the Negro. *Archives of Psychology*, 194, 2-48.
- Hraba, J., y Grant, G. (1970). Black is beautiful: A reexamination of *racial* preference and identification. *Journal of Personality and Social Psychology*. 16, 398-402.
- Hunsberger, B. (1978). *Racial* awareness and preferences of White and Indian Canadian children. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 10, 176-179.
- Inhelder, B., Sinclair, H., y Bovet, M. (1974). *Apprentissage et structures de la connaissance*. París: PUF. Trad. cast de L. E. Echevarría, *Aprendizaje y estructuras del conocimiento*. Madrid: Morata, 1975.
- Inhelder, B., y Piaget, J. (1959). La genèse des structures logiques élémentaires. Classifications et seriations. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé. Trad. cast. de M. Riani, *Génesis de las estructuras lógicas elementales*. Buenos Aires: Guadalupe, 1967.
- Jahoda, G., Thomson, S. S., y Bhatt, S. (1972). Ethnic identity and preferences among Asian immigrant children in Glasgow: A replicated study. *European Journal of Social Psychology*, 2, 19-32.
- Johnson, D. J. (1992). *Racial* preference and biculturality in biracial preschoolers. *Merrill-Palmer Quarterly*, 38, 233-244.
- Johnston, K. E., Madole, K. L., Bittinger, K., y Smith, A. (2001). Developmental changes in infant's and toddlers attention to gender categories. *Merrill-Palmer Quarterly*, 47, 563-584.
- Johnston, K. E., y Madole K. L. (1997, Abril). *Infants' attention to gender categories*. Poster presentado en la Society for Research in Child Development. Washington, D.C.
- Kalin, R. (1979). Ethnic and multicultural attitudes among children in a Canadian city. *Canadian Ethnic Studies*, 11, 9-81.
- Katz, P. A. (1976). The acquisition of *racial* attitudes in children. En P. A. Katz (Ed.), *Towards the elimination of racism* (pp. 125-154). Nueva York: Pergamon Press.
- Katz, P. A. (1982). A review of recent research in children's *racial* attitude acquisition. En L. Katz (Ed.), *Current topics in early childhood education* (pp. 17-54). Norwood, NJ: Ablex.
- Katz, P. A. (1983). Developmental foundations of gender and *racial* attitudes. En R. Leahy (Ed.), *The child's construction of social inequality* (pp. 41-73). Nueva York: Academic Press.
- Katz, P. A. (1987). Developmental and social processes in ethnic attitudes and self-identification. En J. Phinney, y M. Rotheram (Eds.), *Children's ethnic socialization: Pluralism and development* (pp. 92-99). Newbury Park, CA: Sage.
- Katz, P. A. (1996). Raising feminist. *Psychology of Women Quarterly*, 20, 323-340.

- Katz, P. A. (2003). Racists or tolerant multiculturalists? How do they begin? *American Psychologist*, 58, 897-909.
- Katz, P. A., Sohn, M., y Zalk, S. R. (1975). Perceptual concomitants of *racial* attitudes in urban grade-school children. *Developmental Psychology*, 11, 135-144.
- Katz, P. A., y Kofkin, J. A. (1997). Race, gender, and young children. En S. Luthar, J. Burack, D. Cicchetti, y J. Weisz (Eds.), *Developmental perspectives on risk and pathology* (pp. 51–74). Nueva York: Cambridge University Press.
- Katz, P. A., y Zalk, S. R. (1974). Doll preferences: An index of *racial* attitudes? *Journal of Educational Psychology*, 66, 663-668.
- Katz, P. A., y Zalk, S. R. (1978). Modification of children's *racial* attitudes. *Developmental Psychology*, 14, 447-461.
- Keil, F. (1989). *Concepts, Kinds, and Cognitive Development*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Kerwin, C. y Ponterotto, J. G. (1995). Biracial identity development: Research and practice. En J. Ponterotto, J. M. Casas, L. A. Suzuki y C. M. Alexander (Eds.), *Handbook of Multicultural Counseling*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Killen, M., Lee-Kim, J., McGlothlin, H., y Stangor, C. (2002). How children and adolescents evaluate gender and *racial* exclusion. *Monographs for the Society for Research in Child Development. Serial No. 271, Vol. 67, No. 4*. Oxford, England: Blackwell Publishers.
- Killen, M., Stangor, C., Price, B.S., Horn, S., y Sechrist, G. (2004). Social reasoning about *racial* exclusion in intimate and non-intimate relationships. *Youth and Society*, 35, 293 - 322.
- Kinket, B., y Verkuyten, M. (1999). Intergroup evaluations and social context: A multilevel approach. *European Journal of Social Psychology*, 29, 219–237.
- Kircher, M., y Furby, L. (1971). *Racial* preferences in young children. *Child Development*, 42, 2076-2078.
- Kohlberg, L. (1976). Moral stages and moralization: The cognitive-developmental approach to moral education. En T. Lickona (Ed.), *Moral development and behavior: Theory, research and social issues*. Nueva York: Holt, Rinehart and Winston. Trad. cast. de P. Sierra, *Estadios morales y moralización. El enfoque cognitivo-evolutivo*. En E. Turiel, I. Enesco, y J. Linaza (Comps.), *El mundo social en la mente infantil* (pp. 71-100). Madrid: Alianza, 1989.
- Kowalski, K., y Lo, Y. (2001). The influence of perceptual features, ethnic labels and sociocultural information on the development on ethnic/*racial* bias in young children. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 32, 444-455.
- Langlois, J. H., Ritter, J. M., Roggman, L. A., y Vaughn, L. S. (1991). Facial diversity and infant preferences for attractive faces. *Developmental Psychology*, 27, 79-84.

- Lederberg, A., Chapin, S., Rosenblatt, V., y Lowe-Vandell, D. (1986). Ethnic, gender, and age preferences among deaf and hearing preschool peers. *Child Development*, 57, 375-385.
- Leinbach, M. D., y Fagot, B. I. (1986). Acquisition of gender labels: A test for toddlers. *Sex Roles*, 15, 655-666.
- Leinbach, M. D., y Fagot, B. I. (1993). Categorical habituation to male and female faces: Gender schematic processing in infancy. *Infant Behavior and Development*, 16, 317-332.
- Lerner, R. M., y Buehrig, C. J. (1975). The development of *racial* attitudes in young Black and White children. *Journal of Genetic Psychology*, 127, 45-54.
- Levy, G. D. (1999). Gender-typed and non-gender-typed category awareness in toddlers. *Sex Roles*, 30, 93-108.
- Levy, G. D. (2000). Individual differences in race schematicity as predictors of African American and White children's race-relevant memories and peer preferences. *Journal of Genetic Psychology*, 161, 400-419.
- Levy, G. D., y Carter, D. (1989). Gender schema, gender constancy, and gender-role knowledge: The role of cognitive factors in preschooler's gender-role stereotype attribution. *Developmental Psychology*, 25, 444-449.
- Lippmann, A. (1922). *Public Opinion*. Nueva York: Macmillan.
- Lo Coco, A., Inguglia, C., y Pace, U. (2005). Children's understanding of ethnic belonging and the development of ethnic attitudes. En M. Barrett y E. Buchanan-Barrow (Eds.), *Children's understanding of society* (pp. 223-245). Nueva York: Psychology Press.
- Lo Coco, A., Pace, U., y Zappulla, C. (2000). I precursori dell'identità etnica in età infantile (Ethnic identity precursors in childhood). *Età Evolutiva*, 66, 77-85.
- Madge, N. J. H. (1976). Context and the expressed ethnic preferences of infant school children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17, 337-344.
- Madole, K. L., y Oakes, L. M. (1999). Making sense of infant categorization: Stable processes and changing representations. *Developmental Review*, 19, 263-296.
- Mandler, J. M. (1988). How to build a baby: On the development of an accessible representational system. *Cognitive Development*, 3, 113-136.
- Marsh, A. (1970). Awareness of *racial* differences in West African and British children. *Race*, 11, 289-302.
- Martin, C. L., Ruble, D. N., y Szkrybalo, J. (2002). Cognitive theories of early gender development. *Psychological Bulletin*, 128, 903-933.
- Martin, C. L., y Halverson, C. F. (1981). A schematic processing model of sex typing and stereotyping in children. *Child Development*, 49, 434-444.

- McGlothlin, H., Killen, M., y Edmonds, C. (2005). European-American children's intergroup attitudes about peer relationships. *British Journal of Developmental Psychology*, 23, 227-249.
- McGlothlin, H., y Killen, M. (2005). Children's perceptions of intergroup and intragroup similarity and the role of social experience. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 26, 680-698.
- McGuire, W. J., McGuire, C. V., Child, P., y Fujioka, T. (1978). Salience of ethnicity in the spontaneous self-concept as a function of one's ethnic distinctive in the social environment. *Journal of Personality and Social Psychology*, 36, 511-520.
- Medin, D. L., y Ortony, A. (1989). Psychological essentialism. En S. Vosniadou, y A. Ortony (Eds.), *Similarity and analogical reasoning* (pp. 179-195). Nueva York: Cambridge University Press.
- Mehler, J., Jusczyk, P.W., Lambertz, G., Halsted, N., Bertoni, J., y Amiel-Tison, C. (1988). A precursor of language acquisition in young infants. *Cognition*, 29, 143-178.
- Middleton, M. R., Tajfel, H., y Johnson, N. B. (1970). Cognitive and affective aspects of children's national attitudes. *British Journal of Social and Clinical Psychology*, 9, 122-134.
- Milner, D. (1971). Prejudice and the immigrant child. *New Society*, 23, 556-559.
- Milner, D. (1973). Racial identification and preference in 'black' British children. *European Journal of Social Psychology*, 3, 281-295.
- Milner, D. (1983). *Children and race: Ten years on*. Londres: Ward Lock Educational.
- Milner, D. (1996). Children and racism: Beyond the value of the dolls. En W. P. Robinson (Ed.), *Social groups and identities: Developing the legacy of Henri Tajfel*. Oxford: Butterworth/ Heinemann.
- Morland, J. K., y Hwang, C. H. (1981). Racial/ethnic identity of preschool children. Comparing Taiwan, Hong Kong and the United States. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 12, 409-424.
- Morland, J. K., y Suthers, E. (1980). Racial attitudes of children: Perspectives on the structural-normative theory of prejudice. *Phylon*, 41, 267-275.
- Murphy, G. L., y Medin, D. L. (1985). The role of theories in conceptual coherence. *Psychological Review*, 92, 289-316.
- Nesdale, A. R., y Flesser, D. (1999). Social Identity and the development of children's intergroup attitudes. Manuscrito no publicado, Griffith University.
- Nesdale, D. (1999). Developmental Changes in Children's Ethnic Preferences and Social Cognitions. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 20, 501-519.
- Nesdale, D. (2000). Developmental changes in children's ethnic preferences and social cognition. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 20, 501-509.

- Nesdale, D. (2001). Development of prejudice in children. En M. Augoustinos y K. J. Reynolds (Eds.), *Understanding prejudice, racism and social conflict* (pp. 57-72). Londres: SAGE.
- Nesdale, D. (2002). Social Identity and ethnic prejudice in children. En D. Gabb, y T. Miletic, *Culture, race and community: Making it work in the new millennium*. Melbourne, Australia: Victorian Transcultural Psychiatry Unit. URL: <http://www.vtpu.org.au/docs/crc/drewnesdale.pdf>
- Nesdale, D. (2004). Social identity processes and children's ethnic prejudice. En M. Bennett, y F. Sani (Eds.), *The development of the social self* (pp. 219-240). Nueva York: Psychology Press.
- Nesdale, D. y McLaughlin, K. (1987). Effects of sex stereotypes on young children's memories, predictions, and liking. *British Journal of Developmental Psychology*, 5, 231-241.
- Newman, M. A., Liss, M. B., y Sherman, F. (1983). Ethnic awareness in children: Not a unitary concept. *Journal of Genetic Psychology*, 14, 103-112.
- Oakes, P. J., Haslam, S. A., y Turner, J. C. (1994). *Stereotyping and social reality*. Oxford: Basil Blackwell.
- Ocampo, A., Bernal, M. E., y Knight, G. P. (1993). Gender, race, and ethnicity: The sequencing of social constancies. En M. E. Bernal, y G. P. Knight (Eds.), *Ethnic identity: Formation and transmission among Hispanics and other minorities, SUNY series, United States Hispanic studies* (pp. 11-30). Albany, NY: State University of New York Press.
- Ocampo, K., Knight, G., y Bernal, M. (1997). The development of cognitive abilities and social identities in children: the case of ethnic identity. *International Journal of Behavioural Development*, 21, 479-500.
- Phinney, J. S. (1990). Ethnic identity in adolescents and adults: Review of research. *Psychological Bulletin*, 108, 499-514.
- Phinney, J. S., y Rotheram, M. J. (1987). *Children's ethnic socialization: Pluralism and development*. Newbury Park, CA: Sage.
- Piaget, J., e Inhelder, B. (1966). *La psychologie de l'enfant*. París: PUF. Trad. cast. de L. Hernández Alfonso, *La psicología del niño*. Madrid: Morata, 1969.
- Piaget, J., y Weil, A. M. (1951). Le Développement, chez l'enfant, de l'idée de patrie et des relations avec l'étranger, *Bulletin International des Sciences Sociales*, (UNESCO), 3, 605-621. Trad. cast. de I. Enesco, El desarrollo, en el niño, de la idea de patria y de las relaciones con el extranjero. En J. Deval (Ed.) *Lecturas de Psicología del niño*, 2 (pp. 325-342). Madrid: Alianza, 1978.
- Porter, J. (1971). *Black child, White child. The development of racial attitudes*. Cambridge: Harvard University Press.

- Puskin, I. (1967). *A study of ethnic choice in the play of young children in three London district*. PhD Thesis, University of London.
- Quinn, P. C. (1998). Object and special categorization in young infants: "What" and "Where" in early visual perception. En A. Slater (Ed.), *Perceptual Development: Visual, Auditory and Speech Perception* (pp. 131-166). East Sussex: Psychology Press.
- Ramsey, P. G. (1982). *Racial difference in young children's descriptions and contact with peers*. Paper presentado en el annual meeting of the American Psychological Association, Washington, D.C.
- Ramsey, P. G. (1983). *Young children's responses to racial differences: Sociocultural perspectives*. Paper presentado en el biennial meeting of the Society for Research in Child Development, Detroit.
- Ramsey, P. G. (1991). The salience of race in young children growing up in an all-White community. *Journal of Educational Psychology*, 83, 28-34.
- Ramsey, P. G., y Myers, L. C. (1990). Salience of race in young children's cognitive, affective, and behavioural responses to social environments. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 11, 49-67.
- Renninger, C. A., y Williams, J. E. (1966). Black-white color connotations and racial awareness in preschool children. *Perceptual and Motor Skills*, 22, 771-785.
- Rettig, M. (1995). Play and cultural diversity. *The journal of Educational Issue of Language Minority Student*, 15. URL: <http://www.ncela.gwu.edu/pubs/jeilms/bol15/playandc.htm>
- Rhee, E., Ruble, D. N., Alvarez, J. M, Stangor, C., y Jones, J. M. (2003). *Relationships between racial constancy and judgments about racial groups in African-American, Asian-Americans, and European-American children*. Manuscrito enviado para publicación.
- Rhee, E., y Ruble, D. N. (1997, Abril). *Development of gender and racial constancy*. Porter presentado en el biannual meeting of the Society for Research in Child Development meeting.
- Rice, A. S., Ruiz, R. A., y Padilla, A. M. (1974). Person perception, self-identity, and ethnic group preference in Anglo, Black and Chicano preschool and third grade children. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 5, 100-108.
- Roberts, A., Moseley, K, y Chamberlain, M. (1975). Age differences in racial self-identity of young Black girls. *Psychological Reports*, 37, 1263-1266.
- Rohrer, G. K. (1977). *Racial and ethnic identification and preference in young children*. *Young Children*, 32, 24-33.
- Rosch, E. (1978). Principles of categorization. En E. Rosch, y B. B. Lloyd (Eds.), *Cognition and categorization*. Hillsdale: LEA.

- Rosenthal, B. G. (1974). Development of self-identification in relation to attitudes toward the self in the Chippewa Indians. *Genetic Psychology Monographs*, 90, 43-141.
- Rotheram, M. J., y Phinney, J. S. (1987). Introduction: Definitions and perspectives in the study of children's ethnic socialization. En J. S. Phinney, y M. J. Rotheram (Eds.), *Children's ethnic socialization: Pluralism and development* (pp. 10-28). Newbury Park, CA: Sage.
- Ruble, D. N., Alvarez, J., Bachman, M., Cameron, J., Fuligni, A., Coll, C., y Rhee, E. (2004). The development of a sense of "we": The emergence and implications of children's collective identity. En M. Bennett, y F. Sani (Eds.), *The development of the social self* (pp. 29-76). Nueva York: Psychology Press.
- Ruble, D. N., y Martin, C. L. (1998). Gender development. En Damon (Ed.), *Handbook of child psychology*. Vol 3. Social, emotional and personality development. (Editor del volumen N. Eisenberg) Nueva York: Wiley & Sons.
- Rutland, A. (1999). The development of national prejudice, in-group favouritism and self-stereotypes in British children. *British Journal of Social Psychology*, 38, 55-70.
- Rutland, A. (2004). The development and self-regulation of intergroup attitudes in children. En M. Bennett, y F. Sani (Eds.), *The development of the social self* (pp. 247-261). Nueva York: Psychology Press.
- Sani, F., y Bennett, M. (2001). Contextual variability in young children's gender ingroup stereotype. *Social Development*, 10, 221-229.
- Semaj, L. (1980). The development of racial evaluation and preference: A cognitive approach, *Journal of Black Psychology* 6, 59-79.
- Semaj, L. T. (1981). The development of racial-classification abilities. *Journal of Negro Education*, 50, 41-48.
- Sen, M. G., y Bauer, P. J. (2002). *Cognitive correlates of two-year-old children's differential memory for own-gender-stereotyped information*. Manuscrito enviado para publicación.
- Serbin, L. A., y Sprafkin, C. (1986). The salience of gender and the process of sex typing in three to seven years old children. *Child Development*, 55, 1188-1199.
- Simon, R. J. (1974). An assessment of racial awareness, preference, and self-identity among White and adopted non-White children. *Social Problems*, 22, 43-57.
- Singh, R., Choo, W. M., Poh, L. L. (1998). Ingroup bias and fair-mindedness as strategies of self-presentation in intergroup perception. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 24, 147-162.
- Slaby, R. G., y Frey, K. S. (1975). Development of gender constancy and selective attention to same-sex models. *Child Development*, 46, 849-56.
- Spencer, M. B. (1982). Personal and group identity of black children: An alternative synthesis. *Genetic Psychology Monographs*, 106, 59-84.

- Spencer, M. B. (1984). Black children's race awareness, *racial* attitudes and self-concept: A reinterpretation. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 25, 433-441.
- Tajfel, H. (1978). *Differentiation between social groups: Studies in the social psychology of intergroup relations*. Londres: Academic Press.
- Tajfel, H. (1981). *Human groups and social categories: Studies in psychology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tajfel, H., y Turner, J. (1979). An integrative theory of intergroup conflict. En W. G. Austin, y S. Worchel (Eds.), *The social psychology of intergroup relations* (pp. 33-47). Monterey, CA: Brooks/Cole.
- Tajfel, H., y Turner, J. C. (1986). The social identity theory of intergroup behaviour. En S. Worchel, y W. G. Austin (Eds.), *The psychology of intergroup relations* (Vol. 2) (pp. 7-24). Nueva York: Nelson Hall.
- Taylor, S. E., Fiske, S. T., Etcoff, N. L. y Ruderman, A. J. (1978). Categorical and contextual bases of person memory and stereotyping. *Journal of Personality and Social Psychology*, 36, 778-793.
- Teplin, L. A. (1976). A comparison of *racial/ethnic* preferences among Anglo, Black and Latino children. *American Journal of Orthopsychiatry*, 46, 702-709.
- Thompson, S. K. (1975). Gender labels and early sex role development. *Child Development*, 46, 339-347.
- Trautner, H. M., Helbing, N., Sahm, W. B., y Lohaus, A. (1989, Abril). *Beginning awareness- rigidity- flexibility: A longitudinal analysis of sex- role stereotyping in 4- to 10- yr-old children*. Paper presentado en el biennial meeting Society for Research in Child Development, Kansas City.
- Turner, J. C., Hogg, M. A., Oates, P. J., Reicher, S. D., y Wetherell, M. S. (1987). *Rediscovering the social group: A self-categorization theory*. Cambridge, MA, US: Basil, Blackwell.
- Turner, J., y Brown, R. (1978). Social Status, Cognitive Alternatives and Intergroup Relations. En H. Tajfel (Ed.), *Differentiation between Social Groups: Studies in the Social Psychology of Intergroup Relations* (pp. 235-250). European Monographs in Social Psychology, 14. Londres: Academic Press.
- Van Parys, M. M. (1981). *Preschoolers in society: Use of social roles of sex, age, and race for self and others by Black and White children*. Paper presentado en el biennial meeting of the International Society for the Study of Behavioral Development, Toronto.
- Vaughan, G. M. (1963). The effect of the ethnic grouping of the experimenter upon children's responses to tests of an ethnic nature. *British Journal of Social and Clinical Psychology*, 2, 66-70.

- Vaughan, G. M. (1964). The development of ethnic attitudes in New Zealand school children. *Genetic Psychology Monographs*, 70, 135-175.
- Vaughan, G. M. (1987). A social psychological model of ethnic identity development. En J. S. Phinney, y M. J. Rotheram (Eds.), *Children's ethnic socialization: Pluralism and development* (pp. 73-91). Newbury Park, CA: Sage.
- Vaughan, G. M. (1988). The psychology of intergroup discrimination. *New Zealand Journal of Psychology*, 17, 1-14.
- Vaughan, G. M., Tajfel, H., y Williams, J. A. (1981). Bias in reward allocation in an intergroup and an interpersonal context. *Social Psychology Quarterly*, 44, 37-42.
- Vaughan, G. M., y Thompson, R. H. T. (1961). New Zealand children's attitudes towards Maoris. *Journal of Abnormal & Social Psychology*, 62, 701-704.
- Verkuyten, M. (2005). *The social psychology of ethnic identity*. Londres: Psychology Press.
- Verkuyten, M., y Neuker, S. (1999). Subjective well-being, discrimination and cultural conflict: Iranians living in the Netherlands. *Social Indicators Research*, 47, 281-306.
- Vershure, B. (1976). Black is beautiful: A re-examination of racial self-identification. *Perceptual and Motor Skills*, 43, 3, 842.
- Weiland, A., y Coughlin, R. (1979). Self-identification and preferences: A comparison of White and Mexican-American first and third grades. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 10, 356-365.
- Weinraub, M., Clemens L. P., Sockloff, A., Ethridge, T., Gracely, E., y Myers, B. (1984). The development of sex role stereotypes in the third year: Relationships to gender labeling, gender identity, sex-typed toy preference, and family characteristics. *Child Development*, 55, 1493-1503.
- Werner, N. E., e Idella, M. E. (1968). Perception of prejudice in Mexican-American preschool children. *Perceptual and Motor Skills*, 27, 1039-1046.
- Williams, J. E., Best, D. L., y Boswell, D. A. (1975). The measurement of children's racial attitudes in the early school years. *Child Development*, 46, 494-500.
- Williams, J. E., y Morland, J. K. (1976). *Race, color and the young child*. Chapel Hill: University of North Carolina Press.
- Williams, J. E., y Robertson, J. K. (1967). A method of assessing racial attitudes in preschool children. *Educational and Psychological Measurement*, 27, 671-689.
- Woodward, A. L., Sommerville, J. A., y Guajardo, J. J. (2001). How infants make sense of intentional action. En B. F. Malle, L. J. Moses, y D. A. Baldwin, (Eds.), *Intentions and intentionality. Foundations of social cognition* (pp. 149-170). Boston, MA: MIT Press.
- Yee, M. D., y Brown, R. (1992). Self-evaluations and intergroup attitudes in children aged three to nine. *Child Development*, 63, 619-629.

- Yee, M. D., y Brown, R. (1994). The development of gender differentiation in young children. *British Journal of Social Psychology*, 33, 183-196.
- Zajonc, R. B. (1980). Feeling and thinking: Preferences need no inferences. *American Psychologist*, 35, 151-175.
- Zinser, O., Rich, M. C., y Bailey, R. C. (1981). Sharing behaviour and *racial* preference in children. *Motivation and Emotion*, 65, 179-187.

ANEXOS

ANEXO 1. TABLAS DEL ESTUDIO 1

Tabla 1.1

Descripción. Alusión a color de piel para la figura negra y blanca

	<u>Figuras negras</u>		<u>Figuras blancas</u>	
	M	DT	M	DT
3 años (n=16)	.13	.342	.06	.250
4 años (n=13)	.62	.506	.46	.519
5 años (n=14)	.79	.426	.50	.519
Total (N=43)	.49	.506	.33	.474

Tabla 1.2

Organización del material geométrico. Frecuencias y porcentajes de criterios de clasificación

Primera clasificación. Espontánea

	<u>Criterio</u>		<u>Criterio</u>		<u>Criterio</u>	
	<u>Lógico</u>		<u>Mixto</u>		<u>Sin criterio</u>	
	n	%	n	%	n	%
3 años (n=16)	7	43.8	6	37.5	3	18.8
4 años (n=13)	6	46.2	4	30.8	3	23.1
5 años (n=13)	4	30.8	7	53.8	2	15.4
Total (N=42)	17	40.5	17	40.5	8	19

Segunda clasificación. En dos grupos y cambio de criterio

	<u>Criterio</u>		<u>Criterio</u>		<u>Criterio</u>	
	<u>Lógico</u>		<u>Mixto</u>		<u>Sin criterio</u>	
	n	%	n	%	n	%
3 años (n=16)	6	37.5	5	31.3	5	31.3
4 años (n=13)	5	38.5	3	23.1	5	38.5
5 años (n=13)	9	69.2	3	23.1	1	7.7
Total (N=42)	20	47.6	11	26.2	11	26.2

Tabla 1.3

Categorización social espontánea. Frecuencias y porcentajes del criterio empleado para organizar espontáneamente el material social (dibujos)

	<u>Color ropa</u>		<u>Género</u>		<u>Mixto</u>		<u>Color de piel</u>		<u>Sin criterio</u>	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
3 años (n=16)	4	25	4	25	1	6.3	0	0	7	43.8
4 años (n=13)	2	15.4	3	23.1	3	15.4	1	7.7	4	30.8
5 años (n=14)	6	42.9	2	14.3	2	14.3	3	21.4	1	7.1
N=43	12	27.9	9	20.9	6	13.9	4	9.3	12	27.9

Tabla 1.4

Correspondencias. Frecuencias y porcentajes fotografías elegidas para cada uno de los emparejamientos

<u>Dibujo: chico blanco vestido de azul</u>								
	Correcta		Incorrectas					
	<u>Niño blanco naranja</u>		<u>Niño negro azul</u>		<u>Niña blanca naranja</u>		<u>Niña negra azul*</u>	
	n	%	n	%	n	%	n	%
3 años (n=16)	5	31.3	3	18.8	1	6.3	7	43.8
4 años (n=13)	6	46.2	6	42.6	0	0	1	7.7
5 años (n=14)	8	57.1	5	35.7	0	0	1	7.1
N=43	19	44.2	14	32.6	1	2.3	9	20.9

<u>Dibujo: chica negra vestida de naranja</u>								
	Correcta		Incorrectas					
	<u>Niña negra azul</u>		<u>Niño negro azul</u>		<u>Niña blanca naranja</u>		<u>Niño blanco naranja</u>	
	n	%	n	%	n	%	n	%
3 años (n=16)	4	25	0	0	12	75	0	0
4 años (n=13)	4	30.8	1	7.7	8	61.5	0	0
5 años (n=14)	9	64.3	0	0	5	35.7	0	0
N=43	17	39.5	1	2.3	25	58.1	0	0

* La fotografía que representaba a la chica negra fue confundida por varios participantes (sobre todo del grupo de 3 años) con un chico, de modo que sus respuestas se deben interpretar como si hubieran respondido ante un chico. Probablemente, el peinado fue el elemento que llevó a confusión a algunos niños.

Tabla 1.5

Preferencias. Frecuencia y porcentajes de las elecciones de los niños según coincidencia por: 1) color de piel (blanco), 2) género y 3) ambos (blancos de su mismo género)

	<u>Color de piel</u>			<u>Género</u>			<u>Color de piel y género</u>	
	n	%		n	%		n	%
3 años (n=13)	9	69.2	3 años (n=14)	12	85.7	3 años (n=16)	9	56.3
4 años (n=13)	9	69.2	4 años (n=13)	11	84.6	4 años (n=13)	8	61.5
5 años (n=13)	11	84.6	5 años (n=13)	12	92.3	5 años (n=14)	9	64.3
Total (N=39) ^a	29	74.4	Total (N=40) _a	35	87.5	Total (N=43) _b	26	60.5

^a Nótese que el N no coincide con el tamaño de la muestra total debido a que hubo niños que dieron respuestas que no pudieron ser codificadas en la categoría de *color de piel* o *mismo género*.

^b Nótese que, en este caso, el N sí coincide con el tamaño muestral, ya que en los casos en que no se pudo codificar la respuesta como *elección del mismo género*, se pudo codificar como *elección de misma raza*, y viceversa.

ANEXO 2. TABLAS DEL ESTUDIO 2

Tabla 2.1

Organización del material geométrico. Frecuencias y porcentajes de las clasificaciones lógicas realizadas en la primera y segunda clasificación, así como del cambio de criterio

	<u>1ª Clasificación</u>		<u>2ª Clasificación</u>		<u>Dos clasificaciones lógicas con cambio de criterio</u>	
	n	%	n	%	n	%
3 años (n=13)	7	53.8	5	38.5	0	0
4 años (n=17)	16	94.1	13	76.5	7	41.2
5 años (n=17)	16	94.1	14	82.4	7	41.2
Total (N=47)	39	83	32	68.1	14	29.8

Tabla 2.2

Categorización social espontánea. Frecuencias y porcentajes del criterio empleado para organizar espontáneamente el material social (fotografías)

	<u>Género</u>		<u>Color de ropa</u>		<u>Mixto</u>		<u>Color de piel</u>		<u>Sin criterio</u>	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
3 años (n=13)	2	15.4	1	7.7	0	0	1	7.7	9	69.2
4 años (n=17)	5	29.4	5	29.4	1	5.9	1	5.9	5	29.4
5 años (n=17)	7	41.2	6	35.3	1	5.9	0	0	3	17.6
N=47	14	29.8	12	25.5	2	4.3	2	4.3	17	36.1
Nivel 0 (n=7)	1	14.3	0	0	0	0	1	14.3	5	71.4
Nivel 1 (n=26)	7	26.9	7	26.9	2	7.7	1	3.8	9	34.6
Nivel 2 (n=14)	6	42.9	5	35.7	0	0	0	0	3	21.4
N=47	14	29.8	12	25.5	2	4.3	2	4.3	17	36.1

Tabla 2.3

Correspondencias. Frecuencias y porcentajes fotografías elegidas para cada uno de los emparejamientos según grupo de edad y nivel cognitivo

<u>Dibujo: chico blanco vestido de naranja</u>								
	Correcta		Incorrectas					
	<u>Niño blanco azul</u>		<u>Niño negro naranja</u>		<u>Niña blanca naranja</u>		<u>Niña negra azul</u>	
	n	%	n	%	n	%	n	%
3 años (n=13)	5	38.5	6	46.2	1	7.7	1	7.7
4 años (n=17)	8	47.1	7	41.2	2	11.8	0	0
5 años (n=17)	10	58.8	4	23.5	3	17.6	0	0
N=47	23	48.9	17	36.2	6	12.8	1	2.1
	n	%	n	%	n	%	n	%
Nivel 0 (n=7)	3	42.9	3	42.9	0	0	1	14.3
Nivel 1 (n=26)	12	46.2	9	34.6	5	19.2	0	0
Nivel 2 (n=14)	8	57.1	5	35.7	1	7.1	0	0
N=47	23	48.9	17	36.2	6	12.8	1	2.1

<u>Dibujo: chica negra vestida de naranja</u>						
	Correcta		Incorrectas ^a			
	<u>Niña negra azul</u>		<u>Niña blanca naranja</u>		<u>Niño blanco azul</u>	
	n	%	n	%	n	%
3 años (n=12)	7	58.3	5	41.7	0	0
4 años (n=17)	13	76.5	2	11.8	2	11.8
5 años (n=17)	14	82.4	1	5.9	2	11.8
N=46	34	73.9	8	17.4	4	8.7
	n	%	n	%	n	%
Nivel 0 (n=6)	5	83.3	1	16.7	0	0
Nivel 1 (n=24)	16	61.5	6	23.1	4	15.4
Nivel 2 (n=14)	13	92.9	1	7.1	0	0
N=46	34	73.9	8	17.4	4	8.7

^a El niño negro vestido de naranja no es seleccionado por ningún participante en el segundo emparejamiento

Tabla 2.4

Preferencias. Frecuencia y porcentajes de las elecciones de los niños según coincidencia por: 1) color de piel (blanco), 2) género y 3) ambos (blancos de su mismo género)

	Color de piel		Género		Color de piel y Género	
	n	%	n	%	n	%
3 años (n=13)	8	61.5	9	69.2	4	30.8
4 años (n=17)	14	82.4	15	88.2	12	70.6
5 años (n=17)	16	94.1	14	82.4	13	76.5
N=47	38	80.9	38	80.9	29	61.7
	n	%	n	%		
Nivel 0 (n=7)	5	71.4	4	57.1	2	28.6
Nivel 1 (n=26)	22	84.6	21	80.8	17	65.4
Nivel 2 (n=14)	11	78.6	13	92.9	10	71.4
N=47	38	80.9	38	80.9	29	61.7

ANEXO 3. TABLAS DEL ESTUDIO 3

Tabla 3.1

Descripción. Alusión a color de piel para la fotografía de negro, blanco y latinoamericano. Medias y desviaciones típicas

	Fotografía de negro		Fotografía de blanco		Fotografía de latinoamericano	
	M	DT	M	DT	M	DT
3 años (n=24)	.25	.442	.04	.204	.04	.204
4 años (n=24)	.58	.504	.21	.415	.21	.415
5 años (n=24)	.71	.464	.50	.511	.42	.504
Total (N=72)	.51	.503	.25	.436	.22	.419

Tabla 3.2

Efecto del orden de presentación sobre la alusión a claves *raciales*. Frecuencias y porcentajes de alusión a claves *raciales* para fotografías de negros, blancos y latinoamericanos

	Orden 1 (negro-blanco) ^a						Orden 2 (blanco-negro) ^b					
	Fotografía negra		Fotografía blanca		Fotografía Latina		Fotografía blanca		Fotografía negra		Fotografía Latina	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
3 años (n=24)												
O1 (n=11)	3	27.3	1	9.1	1	9.1	0	0	3	23.1	0	0
O2 (n=13)												
4 años (n=24)												
O1 (n=12)	11	91.7	4	33.3	3	25	1	8.3	3	25	2	16.7
O2 (n=12)												
5 años (n=24)												
O1 (n=10)	8	80	6	60	6	60	6	42.9	9	64.3	4	28.6
O2 (n=14)												
Total (N=72)	22	66.7	11	33.3	10	30.3	7	17.9	15	38.5	6	15.4

^a n=33

^b n=38

Tabla 3.3

Organización del material geométrico. Frecuencias y porcentajes de las clasificaciones lógicas realizadas en la primera y segunda clasificación, así como del cambio de criterio

	<u>1ª Clasificación</u>		<u>2ª Clasificación</u>		<u>Dos clasificaciones lógicas con cambio de criterio</u>	
	n	%	n	%	n	%
3 años (n=24)	14	58.3	16	66.7	1	4.2
4 años (n=24)	19	79.2	21	87.5	2	8.3
5 años (n=24)	22	91.7	18	75	6	25
Total (N=72)	55	76.4	55	76.4	9	12.5

Tabla 3.4

Categorización social espontánea. Frecuencias y porcentajes del criterio empleado para organizar espontáneamente el material social (fotografías)

	<u>Color de ropa</u>		<u>Género</u>		<u>Color de piel</u>		<u>Mixto</u>		<u>Sin criterio</u>	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
3 años (n=24)	4	16.7	3	12.5	1	4.2	1	4.2	15	62.5
4 años (n=24)	5	20.8	3	12.5	4	16.7	3	12.5	9	37.5
5 años (n=24)	9	37.5	3	12.5	4	16.7	1	4.2	7	29.2
Total (N=72)	18	25	9	12.5	9	12.5	5	6.9	31	43.1
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Nivel 0 (n=10)	2	20	2	20	1	10	1	10	4	40
Nivel 1 (n=53)	13	24.5	6	11.3	5	9.4	3	5.7	26	49.1
Nivel 2 (n=9)	3	33.3	1	11.1	3	33.3	1	11.1	1	11.1
N=72	18	25	9	12.5	9	12.5	5	6.9	31	43.1

Tabla 3.5

Frecuencias y porcentajes de aciertos al clasificar el material social bajo el criterio raza, según edad y nivel cognitivo

	n	%		n	%
3 años (n=24)	1	4.2	Nivel 0 (n=10)	1	10
4 años (n=24)	4	16.7	Nivel 1 (n=53)	9	17
5 años (n=24)	7	29.2	Nivel 2 (n=9)	2	22.2
Total (N=72)	12	16.7	Total (N=72)	12	16.7

Tabla 3.6

Correspondencias. Frecuencias y porcentajes fotografías elegidas para cada uno de los emparejamientos según grupo de edad y nivel cognitivo

Dibujo: chico negro vestido de naranja

	Correcta		Incorrectas							
	<u>Niño negro azul</u>		<u>Niño blanco naranja</u>		<u>Niña blanca naranja</u>		<u>Niña negra azul</u>			
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
3 años (n=24)	13	54.2	6	25	3	12.5	2	8.3		
4 años (n=24)	19	79.2	4	16.7	0	0	1	4.2		
5 años (n=24)	18	75	6	25	0	0	0	0		
N=72	50	69.4	16	22	3	4.2	3	4.2		
	n	%	n	%	n	%	n	%		
Nivel 0 (n=10)	7	70	2	20	0	0	1	10		
Nivel 1 (n=53)	34	64.2	14	26.4	3	5.7	2	3.8		
Nivel 2 (n=9)	9	100	0	0	0	0	0	0		
N=72	50	69.4	16	22.2	3	4.2	3	4.2		

Dibujo: chica blanca vestida de azul

	Correcta		Incorrectas							
	<u>Niña blanca naranja</u>		<u>Niña negra azul</u>		<u>Niño blanco naranja</u>		<u>Niño negro azul</u>			
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
3 años (n=21)	12	57.1	6	28.6	1	4.8	2	9.5		
4 años (n=20)	14	70	4	20	1	5	1	5		
5 años (n=22)	15	68.2	6	27.3	1	4.5	0	0		
N=63	41	65.1	16	25.4	3	4.8	3	4.8		
	n	%	n	%	n	%	n	%		
Nivel 0 (n=10)	6	60	4	40	0	0	0	0		
Nivel 1 (n=44)	26	59.1	12	27.3	3	6.8	3	6.8		
Nivel 2 (n=9)	9	100	0	0	0	0	0	0		
N=63	41	65.1	16	25.4	3	4.8	3	4.8		

Tabla 3.7

Preferencias del propio niño. Frecuencia y porcentajes de las preferencias propias para sentarse, según edad y nivel cognitivo

	blancos		latinoamericanos		negros	
	n	%	n	%	n	%
3 años (n=24)	14	58.3	3	12.5	7	29.2
4 años (n=24)	17	70.8	1	4.2	5	20.8
5 años (n=24)	16	66.7	1	4.2	6	25
N=72*	47	65.3	5	6.9	18	25
Nivel 0 (n=10)	6	60	0	0	4	40
Nivel 1 (n=53)	34	64.2	4	7.5	13	24.5
Nivel 2 (n=9)	7	77.8	1	11.1	1	11.1
N=72	47	65.3	5	6.9	18	25

(*) Hubo 2 niños (de 4 y 5 años, ambos de nivel 1) que se negaron a elegir una única fotografía.

Tabla 3.8

Rechazos del propio niño. Frecuencia y porcentajes de los rechazos propios para sentarse, según edad y nivel cognitivo

	blancos		latinoamericanos		negros	
	n	%	n	%	n	%
3 años (n=24)	8	33.3	5	20.8	7	29.2
4 años (n=24)	5	20.8	5	20.8	14	58.3
5 años (n=24)	8	33.3	3	12.5	11	45.8
N=72*	21	29.2	13	18.1	32	44.4
Nivel 0 (n=10)	5	50	0	0	3	30
Nivel 1 (n=53)	15	28.3	11	20.8	23	43.4
Nivel 2 (n=9)	1	11.1	2	22.2	6	66.6
N=72*	21	29.2	13	18.1	32	44.4

* Hubo 6 niños (4 de 3 años y 2 de 5 años/2 de nivel 0 y 4 de nivel 1) que se negaron a elegir una única fotografía

Tabla 3.9

Frecuencia y porcentajes* de la coincidencia entre preferencia y rechazos propios según edad

		<u>Rechazos</u>							
		<u>Blanco</u>		<u>Latinoamericano</u>		<u>Negro</u>		<u>Total</u>	
		n	%	n	%	n	%	n	%
3 años	Blanco	6	54.5	2	18.2	3	27.3	11	100
	Latinoamericano	1	33.3	0	0	2	66.7	3	100
	Negro	1	16.7	3	50	2	33.3	6	100
	Total	8	40	5	25	7	35	20	100
<u>Preferencias</u>		n	%	n	%	n	%	n	%
4 años	Blanco	5	29.4	3	17.6	9	52.9	17	100
	Latinoamericano	0	0	0	0	1	100	1	100
	Negro	0	0	1	20	4	80	5	100
	Total	5	21.7	4	17.4	14	60.9	23	100
		n	%	n	%	n	%	n	%
5 años	Blanco	3	20	2	13.3	10	66.7	15	100
	Latinoamericano	1	100	0	0	0	0	1	100
	Negro	4	66.7	1	16.7	1	16.7	6	100
	Total	8	36.4	3	13.6	11	50	22	100

* Nótese que los porcentajes aparecen por filas

Tabla 3.10

Preferencias y rechazos atribuidos. Frecuencia y porcentajes* de la coincidencia entre preferencia y rechazos atribuidos según la edad

		<u>Rechazos</u>							
		<u>Blanco</u>		<u>Latino</u>		<u>Negro</u>		<u>Total</u>	
		n	%	n	%	n	%	n	%
3 años	Blanco	1	10	3	30	6	60	10	100
	Latino	0	0	0	0	0	0	0	100
	Negro	2	100	0	0	0	0	2	100
	Total	3	25	3	25	6	50	12	100
<u>Preferencias</u>		n	%	n	%	n	%	n	%
4 años	Blanco	1	7.7	6	46.2	6	46.2	13	100
	Latino	0	0	0	0	4	100	4	100
	Negro	4	66.7	1	16.7	1	16.7	6	100
	Total	5	21.7	7	30.4	11	47.7	23	100
		n	%	n	%	n	%	n	%
5 años	Blanco	3	30	2	20	5	50	10	100
	Latino	2	50	2	50	0	0	4	100
	Negro	4	100	0	0	0	0	4	100
	Total	9	50	4	22.2	5	27.8	18	100

* Nótese que los porcentajes aparecen por filas

Tabla 3.11

Preferencia propia y atribuida. Frecuencia y porcentajes* de la coincidencia entre preferencia propia y atribuida, según la edad

		Preferencia Atribuida						Total	
		Blanco		Latino		Negro			
		n	%	n	%	n	%	n	%
3 años	Blanco	6	85.7	0	0	1	14.3	7	100
	Latino	2	100	0	0	0	0	2	100
	Negro	3	60	0	0	2	40	5	100
	Total	11	78.6	0	0	3	21.4	14	100
		n	%	n	%	n	%	n	%
<u>Preferencia Propia</u> 4 años	Blanco	12	70.6	2	11.8	3	17.6	17	100
	Latino	0	0	1	100	0	0	1	100
	Negro	1	20	1	20	3	60	5	100
	Total	13	56.5	4	17.4	6	26.1	23	100
		n	%	n	%	n	%	n	%
5 años	Blanco	8	61.5	3	23.1	2	15.4	13	100
	Latino	0	0	1	100	0	0	1	100
	Negro	3	60	0	0	2	40	5	100
	Total	11	57.9	4	21.1	4	21.1	19	100

* Nótese que los porcentajes aparecen por filas

Tabla 3.12

Preferencia propia y atribuida. Frecuencia y porcentajes* de la coincidencia entre preferencia propia y atribuida, según la edad

		Preferencia Atribuida						Total	
		Blanco		Latino		Negro			
		n	%	n	%	n	%	n	%
3 años	Blanco	10	90.9	0	0	1	9.1	11	100
	Latino	2	100	0	0	0	0	2	100
	Negro	3	60	0	0	2	40	5	100
	Total	15	83.3	0	0	3	16.7	18	100
		n	%	n	%	n	%	n	%
<u>Preferencia Propia</u> 4 años	Blanco	12	70.6	2	11.8	3	17.6	17	100
	Latino	0	0	1	100	0	0	1	100
	Negro	1	20	1	20	3	60	5	100
	Total	13	56.5	4	17.4	6	26.1	23	100
		n	%	n	%	n	%	n	%
5 años	Blanco	8	61.5	3	23.1	2	15.4	13	100
	Latino	0	0	1	100	0	0	1	100
	Negro	4	66.7	0	0	2	33.3	6	100
	Total	12	60	4	20	4	20	20	100

* Nótese que los porcentajes aparecen por filas

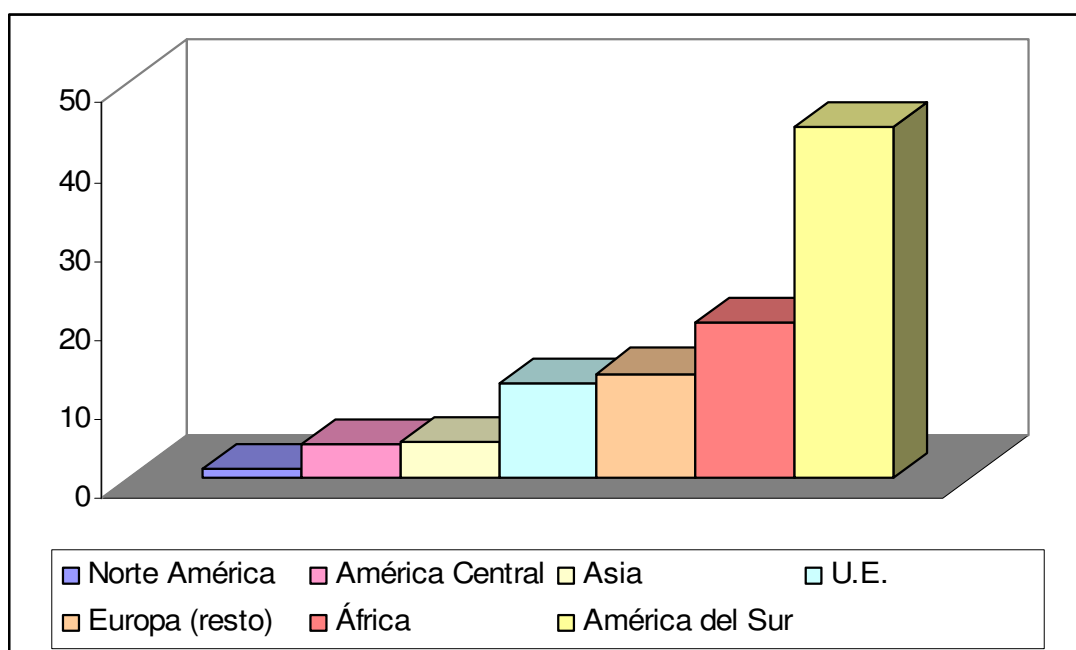
Tabla 3.13

Autoidentificación. Frecuencia y porcentajes de identificaciones correctas por 1) *raza*, 2) género, y 3) ambos criterios, según edad y nivel cognitivo

	Elige a blancos		Elige a su mismo género		Elige a blancos de su género	
					n	%
3 años (n=23)	16	69.6	18	78.3	12	52.2
4 años (n=24)	19	79.2	21	87.5	16	66.7
5 años (n=24)	17	70.8	22	91.7	16	66.7
N=71	52	73.2	61	85.9	44	62
Nivel 0 (n=10)	4	40	8	80	3	30
Nivel 1 (n=52)	39	75	46	88.5	34	65.4
Nivel 2 (n=9)	9	100	7	77.8	7	77.8
N=71	52	73.2	61	85.9	44	62

ANEXO 4.

Distribución de la población inmigrante en España [Datos del Instituto Nacional de Estadística, 2004].



ANEXO 5.

Porcentajes medios de respuestas basadas en claves *raciales* (color de piel, fisionomía) en distintas tareas y edades de investigaciones españolas previas. [Tomado de Enesco, Navarro, Guerrero, Giménez, (2005) pp. 109]

Tareas	3 años	4 años	5 años	6 años	7 años	8 años	9-11 años
Autoidentificación étnica ¹ (figura blanca)	32	35	61	71	77	80	83
Auto-referencia (etiquetas étnicas o <i>raciales</i>) ² “Soy español / soy blanco”	37	70	85	89	-	-	-
Categorización de personas (espontánea) (usando claves <i>raciales</i>) ³	0	8	21	38	58	69	81
Categorización de personas (dirigida por el entrevistador mediante etiquetas <i>raciales</i>) ³	31	75	92	100	100	100	100
Agrupamientos de familias ³ (usando claves <i>raciales</i>)	-	25	53	92	100	92	100
Preferencias por endogrupo ¹ (figura blanca)	45	53	65	78	78	68	53
Rechazos a exogrupos ¹ (figuras negra, china)	77	86	90	95	88	87	76
Emparejar padres e hijos (por ‘raza’) ²	47	65	85	93	-	-	-

¹ N = 504. Nivel socioeconómico medio-bajo. Edades: 3 a 11 años. Participantes españoles del grupo mayoritario, ciudad de Madrid

² N = 80. Nivel socioeconómico medio, medio-alto. Edades: 3 a 6 años. Participantes españoles del grupo mayoritario, ciudad de Madrid

³ N = 91. Nivel socioeconómico medio-alto. Edades: 4 a 11 años. Participantes españoles del grupo mayoritario, ciudad de Madrid

ANEXO 6. ENTREVISTA ESTUDIO 3

“Ahora vamos a ver unas fotografías y te voy a hacer unas preguntas sobre ellas. Voy a grabarte en esta cinta (grabadora) para que luego no se me olvide lo que hablamos, ¿vale?”

[Comienza la grabación] “Este/a es (nombre del niño) y va a hablar conmigo (nuestro nombre). Su fecha de cumpleaños es (.....) y hoy es (.....)”

1.- DESCRIPCIÓN INICIAL de las fotografías:

La mitad de la muestra comienza con el orden 1 y la otra mitad con el orden 2.

-Orden 1 (niño blanco azul-niña negra azul-niño sudamericano naranja)

-Orden 2 (niña negra azul- niño blanco azul-niño sudamericano naranja)

Se presentan sucesivamente (de una en una) las fotografías que correspondan

* “¿Qué es lo que ves aquí?”

* “¿Cómo es ese niño/a? ¿Ves algo más? ¿Qué más me puedes decir?”

2.- CLASIFICACIÓN DEL MATERIAL GEOMÉTRICO

2a.- En dos grupos: se ponen 2 cajas

Se entregan al niño las 8 figuras geométricas en un montoncito

* “Haz dos grupos: los que tengan que ir juntos aquí, y los que tengan que ir juntos aquí” (señalando las dos cajitas).

* “¿POR QUÉ los has puesto así?”

* “¿Cómo llamarías a estos? ¿Y a estos?” (si no responde...→) “¿En qué se parecen esto? ¿y estos?”

2b.- Cambio de criterio: se ponen 2 cajas

Se entregan de nuevo las 8 figuras geométricas en un montoncito

* “Ahora, ponlos en otros dos grupos, pero de otra forma a como lo acabas de hacer”.

* “¿POR QUÉ los has puesto ahora así?”

*"¿Cómo llamarías a estos? ¿Y a estos?" (si no responde...→) "¿En qué se parecen esto? ¿y estos?"

3.- CLASIFICACIÓN DEL MATERIAL SOCIAL

3a.- Espontánea: NO se ponen cajas

Se entregan al niño las 8 fotografías

*"Pon juntos los que tengan que ir juntos"

*"¿POR QUÉ los has puesto así?"

*"¿Cómo llamarías a estos? ¿Y a estos?" (si no responde...→) "¿En qué se parecen esto? ¿y estos?"

3b- Dirigida por color de piel. Se ponen las 3 cajas

Se le pide que organice las fotografías por "ETNIA"

*"Ahora quiero que pongas LOS NEGROS en una cajita, los BLANCOS en otra cajita y los SUDAMERICANOS en otra."

*"¿POR QUÉ los has puesto así?"

*"¿Cómo llamarías a estos? ¿Y a estos?" (si no responde...→) "¿En qué se parecen esto? ¿y estos?"

4.- EMPAREJAMIENTO de fotografía-dibujo

4a.- Niño negro naranja

Se presenta el dibujo del niño negro vestido de naranja.

*"Mira, ¿ves este dibujito? Pues se lo han hecho a uno de estos"

Se presentan 4 fotografías: niño negro azul, niño blanco naranja, niña negra azul, niña blanca naranja

*"Tú, ¿a quién crees que le han hecho este dibujo?" "¿Quién crees que es este dibujito?" Este dibujito, ¿a quién se parece más de todos estos?"

*"¿POR QUÉ crees que este dibujo es de esta fotografía? ¿En que se parecen?"

4b.- Niña blanca azul

Se presenta el dibujo de la niña blanca vestido de azul.

*"Mira, ¿ves este dibujito? Pues se lo han hecho a uno de estos"

Se presentan 4 fotografías: niño negro azul, niño blanco naranja, niña negra azul, niña blanca naranja

***Tú, ¿a quién crees que le han hecho este dibujo?" "¿Quién crees que es este dibujito?" Este dibujito, ¿a quién se parece más de todos estos?"

*¿POR QUÉ crees que este dibujo es de esta fotografía? ¿En que se parecen?

5.- PREFERENCIAS

Se presentan las 8 fotografías

***De todos estos niños y niñas ¿con quién te gustaría sentarte?"

***¿POR QUÉ te gustaría sentarte con este/a?"

***¿Con quién no te gustaría sentarte?"

***¿POR QUÉ no te gustaría sentarte con este/a?"

***Y a tu mamá, ¿a quién le gustaría que invitaras a tu cumpleaños?"

***¿POR QUÉ le gustaría que invitaras a este/a?"

***Y a tu mamá, ¿a quién NO le gustaría que invitaras a tu cumpleaños?"

***¿POR QUÉ NO le gustaría que invitaras a este/a?"

6.- IDENTIFICACIÓN

Se presentan las 8 fotografías

***De todos estos, ¿Cuál es el que se parece más a ti?"

***¿POR QUÉ este es el que se parece más a ti?" "¿en qué se parece a ti?" "¿Qué tenéis igual?"